La escuela pública apuesta al pensamiento

Walter Omar Kohan
Beatriz Fabiana Olarieta
(Coordinadores)

FILOSOFÍA DE LA **EDUCACIÓN**

HomoSapiens EDICIONES

Somos seres eróticos. El deseo es el motor de la realización. Somos hechos de sistemas auto-poiéticos menores, incorporados a otros mayores. Eros también empuja, hacia nuevos reinos, potencialidades emergentes, conexiones diferentes, combinaciones nuevas. Suprimir esta energía toma formas enormes y sistemáticas de represión y opresión. La infancia es el campo de batalla de esta lucha entre la reacción y la emancipación de eros.

Somos seres múltiples –una subjetividad unificada es un horizonte esencial para nuestra salud, nuestro balance, nuestra psi, pero permanece como nuestro horizonte y llegar a ella equivale a morir, es entropía. Porque somos seres temporales, organismos-tiempo, porque llevamos el tiempo en el cuerpo, estamos siempre llegando a ser y en la antesala de la unidad-utopía. Nunca acabados, siempre comenzando otra vez, marcados por pequeñas y grandes fallas, en una perpetua autocorrección. Como tales, somos niños– pedomorfos.

Este libro presenta un ejemplo en el que estudiantes y docentes de la Universidad y de escuelas públicas luchan y vuelan juntos, a través de la práctica de experiencias filosóficas colectivas, hacia la emancipación de Eros.

DAVID KENNEDY, *Montclair State University*

Walter Omar Kohan es profesor titular de filosofía de la educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) e investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Brasil (CNPq) y de la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de Río de Janeiro (FAPERJ).

Beatriz Fabiana Olarieta es estudiante de Doctorado en la Universidad del Estado de Río de Janeiro y becaria de la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de Río de Janeiro (FAPERJ).

Walter y Fabiana son coordinadores del Projeto de extensión Universitaria "¿¡En Caxias la filosofía encaja?!" del Núcleo de Estudios Filosóficos de la Infancia (NEFI), en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ).

La escuela pública apuesta al pensamiento

Este es un libro escrito por y para educadores, investigadores y filósofos (amantes del saber). Narra la trayectoria del Proyecto de Extensión universitaria «Em Caxias, a filosofia en-caixa?!», desarrollado por el Núcleo de Estudios Filosóficos de la Infância (NEFI) de la Universidad del Estado de Río de Janeiro en escuelas del municipio de Duques de Caxias, Río de Janeiro, Brasil desde el año 2007 hasta el presente. Se trata de una apuesta al pensamiento en la escuela pública, a través de la práctica del filosofar, tanto con estudiantes (desde niños pequeños hasta adultos en proceso de alfabetización) como con docentes. Esta narrativa contiene textos escritos por maestras de las escuelas, estudiantes y profesores de la Universidad. Cada capítulo se inicia con una imagen y una definición de filosofía de un estudiante de las escuelas. También participan de este relato viajantes venidos de otras tierras para conocer el proyecto. Los interesados en las proyecciones del filosofar en la escuela y de un modo más general en las relaciones entre educación y filosofía pueden encontrar en este libro un valioso interlocutor.

ISBN 978-950-808-758-4

9 789508 087584

HomoSapiens EDICIONES

Director
Carlos Skliar

La escuela pública apuesta al pensamiento

Walter Omar Kohan
Beatriz Fabiana Olarieta
(coordinadores)

HomoSapiens
EDICIONES

Kohan, Walter
La escuela pública apuesta al pensamiento / Walter Kohan y Beatriz Fabiana Olarieta; coordinado por Walter Kohan y Beatriz Fabiana Olarieta.
- 1a ed. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2013.
256 p.; 22x15 cm. - (Filosofía de la educación / Carlos Skliar)

ISBN 978-950-808-758-4

1. Filosofía de la Educación. I. Olarieta , Beatriz Fabiana II. Walter Kohan, coord. III. Olarieta , Beatriz Fabiana , coord. IV. Título
CDD 370.1

© 2013 · **Homo Sapiens Ediciones**
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina
Telefax: 54 341 4406892 | 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN: 978-950-808-758-4

Traducción de: Luciana di Leone y Luz Adriana Sánchez Segura

Este libro se terminó de imprimir en mayo de 2013
en **Talleres Gráficos Fervil S.R.L.** | Santa Fe 3316 | Tel: 0341 4372505
E-mail: fervilsrl@arnetbiz.com.ar | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina

Nota de traducción

Los textos que componen este libro fueron traducidos por Luciana di Leone y Luz Adriana Sánchez Segura, excepto los textos de Vanise Dutra, traducido por Ingrid Müller Xavier, y de Beatriz Fabiana Olarieta y Laura Agratti, así como la entrevista realizada por Corina Salas, originalmente escritos en castellano. El texto de Jason Wozniak tiene una primera versión en inglés, consultada para la presente traducción, tal como el texto de Giuseppe Ferraro, escrito originalmente en italiano. La revisión integral de la traducción fue realizada por Luciana di Leone, Walter Kohan y Fabiana Olarieta.

Dada la proximidad del portugués y el castellano, se optó por mantener los títulos de libros y artículos en el portugués original, así como las nomenclaturas de proyectos, eventos y seminarios, no obstante se coloca una traducción posible entre corchetes cuando aparecen por primera vez para facilitar la compresión inicial.

Todas las traducciones de las citas nos pertenecen, excepto en los casos en que la referencia es un texto originalmente escrito en castellano o cuya referencia en la bibliografía es de una edición en castellano. El traductor es debidamente mencionado.

Índice

Presentación 9

Capítulo I 15
Palabras, pasos y nombres para un proyecto
Walter Omar Kohan

Capítulo II 51
Filosofía con Niños: ¿camino para un pensar transformador en la escuela?
Vanise Dutra Gomes

Capítulo III 79
De las cosas maravillosas: el cuidado del tiempo en la práctica de filosofar en la escuela
Beatriz Fabiana Olarieta

Capítulo IV 97
Recorridos de la Filosofía con Niños en la Escuela Municipal Pedro Rodrigues do Carmo
Adelaíde Léo, José Ricardo Santiago

Capítulo V 117
Ejercicios para tornar el mundo extraño
Jason Wozniak

Capítulo VI 141
La Filosofía es morir y nacer de nuevo
Entrevista de Beatriz Fabiana Olarieta a Mirella Fant y Solange Noronha

Capítulo VII 157
Un encuentro en la conversación. Una conversación en el encuentro
Diálogo entre Corina Salas y Walter Kohan

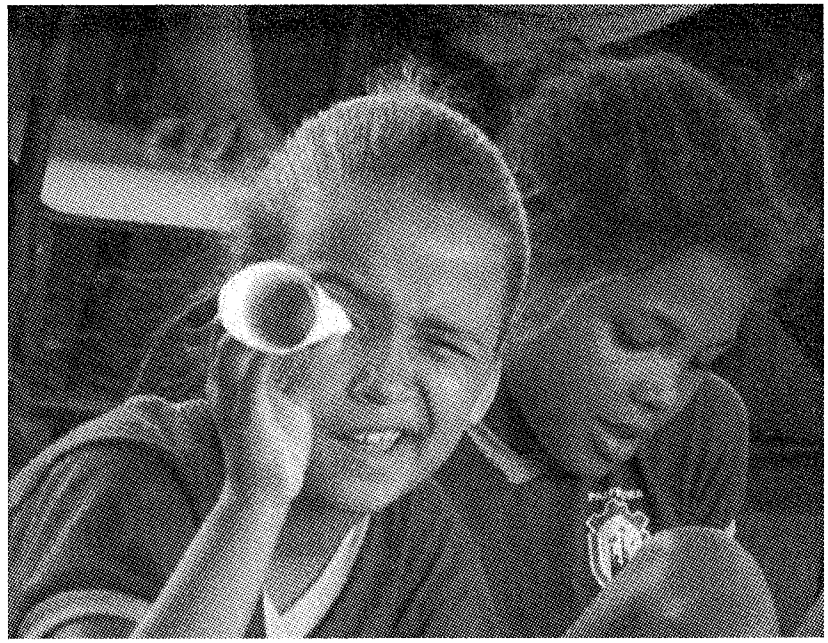
Capítulo VIII 169
Repensando, con otras voces, los sentidos de filosofar
Walter Kohan, Beatriz Fabiana Olarieta, Jason Wozniak
Perspectivas de:
Giuseppe Ferraro
Juliana Merçon
Marcos Antônio Lorieri
Rita Pedro
Laura Agratti

Capítulo IX 235
En Caxias, ¿la filosofía «des-encaja»? Filosofar, experiencia de pensamiento y creación
Danilo Augusto Santos Melo

Sobre los autores 247

Referencias bibliográficas 249

Presentación



Sólo pueden contar una historia los viajeros —aquellos que vienen de tierras distantes y traen saberes lejanos— o quienes nunca salieron de su país —que por conocer sus vivencias y sus tradiciones pueden contar las historias del lugar, historias alejadas en el tiempo—, dice Walter Benjamin en su célebre texto «El narrador». El enriquecimiento de la experiencia a través de la narración se realiza a partir de ese movimiento doble de traer a través de la distancia y recoger a través del tiempo. Traer y recoger, narrando. De alguna forma. Este libro demandó, a quienes de él participamos, esos dos gestos: el del marinero que se aleja de su paisaje habitual y se lanza al mar en busca de nuevas tierras, y el del campesino que se queda en el lugar de siempre observando los ciclos de la naturaleza y puede contar a quienes llegan sobre los cambios de un paisaje que nunca permanece igual.

Narramos aquí, desde diferentes lugares, a partir de diferentes voces, la trayectoria del proyecto de Filosofía con Niños y adultos, «Em Caxias, a filosofía en-caixa?»[1] [En Caxias, ¿en-caja la filosofía?],

1. El título juega con las palabras encaixar —encajar en portugués—, la expresión em caixa —colocar en una caja— y Caxias —el nombre del municipio en el que se lleva a cabo el proyecto—.

que tiene lugar en el municipio de Duque de Caxias, en el estado de Río de Janeiro. Se trata de un municipio densamente poblado, bastante rico en términos de su producto bruto, pero con una población predominantemente pobre. Más que un proyecto, se trata de una experiencia compartida a lo largo de cuatro años, que nos llevó a viajar hacia otras tierras para poder contarla, que trajo viajeros curiosos por conocerla y viajeros que llegaron para contar sus propias y distantes historias. Pero esa experiencia también exigió paciencia de campesino para seguir, paso a paso, un recorrido que fue dejando sus rastros y creando sus sentidos. Sentidos sobre los que nos detenemos a pensar en este libro, después de trascurrido cierto tiempo, que nos permite decir algo sobre nosotros mismos.

Comenzamos con un artículo de Walter Omar Kohan que relata la historia de nuestro proyecto y traza algunas coordenadas que permiten imaginar el rumbo, el modo y los sentidos del trabajo que le sirven de anclaje. Allí se ofrecen palabras, pasos, nombres que atraviesan nuestra práctica.

En seguida, Vanise Dutra, una de las maestras de la Escuela Municipal Joaquim da Silva Peçanha, que participa del proyecto desde su comienzo, habla sobre el impacto que tuvo sobre su práctica pedagógica y la de sus colegas el hecho de comenzar a filosofar con sus alumnos en la escuela.

El texto siguiente, de Beatriz Fabiana Olarieta, se pregunta por la insistencia de un grupo de niños en continuar teniendo lo que los niños llamaban de «clases de filosofía». A partir de una charla con los propios niños, reflexiona sobre los sentidos que el filosofar en la escuela tiene para ellos y sobre las particularidades y la fuerza de ese tiempo compartido.

Pasamos luego a la Escuela Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, situada en el mismo municipio de Duque de Caxias, aunque más alejada de Río de Janeiro que la anterior, casi en un contexto rural. Allí, los profesores Adelaíde Léo y José Ricardo Santiago crearon lo que llaman un «Menú filosófico». Ellos mismos relatan el surgimiento de la idea y las inquietudes que los llevaron a acuñar y sustentar ese espacio.

El proyecto no sólo involucró a niños de diferentes grados sino también adultos de la EJA [Educación de Jóvenes y Adultos]. Jason Wozniak siguió el desarrollo de este trabajo y reflexiona al respecto.

Para él, para las maestras y para los estudiantes adultos, la filosofía se transformó en un ejercicio de extrañamiento del mundo que guarda una sugestiva proximidad con la experiencia estética.

Presentamos después dos entrevistas: una realizada por Beatriz Fabiana Olarieta a las directoras de las escuelas donde se realiza el proyecto. Y otra sobre el significado y el sentido de reunir filosofía e infancia, realizada por Corina Salas a Walter Kohan.

El sentido de una experiencia es algo extremamente complejo de explorar. Por eso, traemos voces de personas que, desde diferentes lugares del mundo, y con una rica trayectoria, llegaron a Río de Janeiro en 2011 para ayudarnos a repensar nuestro trabajo. El octavo capítulo, polifónico, muestra algunas de las posturas presentadas en un encuentro realizado en Ilha Grande, que posibilitó el enriquecimiento de nuestra experiencia con el relato de viajeros.

Finalmente, Danilo Melo, quien realizó una investigación de post-doctorado en el Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância [Núcleo de Estudios Filosóficos de la Infancia], comparte sus reflexiones e impresiones sobre la propuesta y la práctica del proyecto.

Para abrir cada capítulo, traemos textos escritos por algunos de los estudiantes que participaron del proyecto. Son escritos que cuentan su vivencia de la filosofía y del filosofar. Las referencias bibliográficas de todos los capítulos están reunidas al final del libro.

La forma final de este volumen reconoce las valiosas lecturas de Ingrid Muller Xavier y Adelaíde Léo. Agradecemos a la FAPERJ [Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de Río de Janeiro], que hizo posible el crecimiento del proyecto y la presente publicación, y también a las personas que generosamente abrieron las puertas de las escuelas y se aventuraron con nosotros en la experiencia del filosofar.

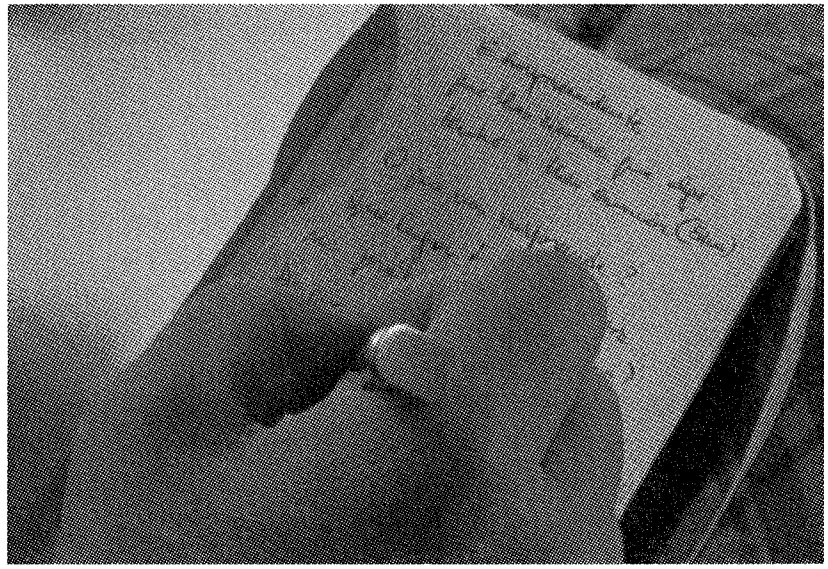
El libro que estamos presentando fue publicado inicialmente en portugués en abril de 2012, de modo que los textos hacen referencia al proyecto hasta ese momento.

A los lectores, deseamos buenos viajes, cargados de la alegría y de la intensidad que respiramos en los encuentros del proyecto.

Walter Omar Kohan y Beatriz Fabiana Olarieta
Río de Janeiro, marzo de 2013

Capítulo I

Palabras, pasos y nombres para un proyecto



Filosofía es un arte, una solución, preguntas entre preguntas, respuestas que marcan los momentos, figuras que nos dejan pensando... y con el tiempo, aprendí que cualquier cosa que haga, que lea o escriba, tiene por dentro una filosofía. Aprendí que todas las palabras tienen un significado y que cada persona ve grandes diferencias en la palabra. También aprendí que vivimos la filosofía día a día.

Lawany Vitória Brandão Cezário

Palabras, pasos y nombres para un proyecto

Walter Omar Kohan

No hay historia, sino historias. La historia puede ser contada de muchas maneras. Un proyecto de trabajo también: es muchos proyectos. El presente texto desea ofrecer, en su primera parte, una narrativa del recorrido, desde su creación hasta el presente, del proyecto «Em Caxias, a filosofia en-caixa?». La segunda parte sugiere algunos pasos para filosofar, afirmados por el proyecto. La tercera expone nombres: diez impulsos y voces que aquí resuenan, afectando fuertemente nuestro trabajo, como una forma de abrir un diálogo sobre el sentido de aquello que hacemos.

Una historia en camino

Las primeras acciones que marcaron el comienzo del proyecto tuvieron lugar en julio y agosto de 2007, cuando integrantes del equipo del *Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância* [Núcleo de Estudios Filosóficos de la Infancia] visitamos algunas escuelas públicas del estado de Río de Janeiro para conocer las efectivas posibilidades de su realización. La Escuela Municipal Joaquim da Silva Penha nos pareció un espacio adecuado, se trataba de una escuela de un barrio extremamente carente, donde el trabajo encontraría sentidos éticos y

políticos específicos, que nos parecían muy atrayentes. Además, disponía de un cuadro de maestros interesados por la filosofía y abiertos a nuevas prácticas de formación, y la dirección de la escuela mostró un empeño singular en el trabajo de filosofía.

Comenzamos el proyecto, entonces, con una docena de profesionales de la escuela, entre maestras, orientadores y la propia directora. Fuimos seleccionados en la convocatoria 10/2007 de Apoio à Melhoria de Ensino em Escuela Pública [Apoyo a la Mejoría de la Enseñanza en la Escuela Pública] de la FAPERJ [Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de Río de Janeiro] y, gracias a ello, recibimos recursos para comprar equipamientos de informática, cámaras fotográficas, una filmadora y materiales de librería, así como para acondicionar, pintar, amueblar y equipar una sala específica de la escuela (después llamada «sala del pensamiento»). También armamos una biblioteca especializada con cerca de 80 títulos para niños y maestros. Y obtuvimos becas para que, durante un año, dos maestras de la escuela pudiesen dedicarle más tiempo al proyecto.

Realizamos tres cursos intensivos de formación con los profesionales de la escuela: dos, más cortos, en un centro cultural en Duque de Caxias, cercano a la escuela; otro, en el *campus* CEADS [Centro de Estudios Ambientales y Desarrollo Sustentable] de la UERJ [Universidad del Estado de Río de Janeiro] en Dois Rios, en Ilha Grande. Comenzamos una serie de seminarios teórico-metodológicos quincenales en la UERJ, discontinuados porque las maestras no podían asistir con regularidad. Durante el primer año, algunos miembros del NEFI visitaban la escuela semanalmente, en los cuatro turnos de funcionamiento, compartiendo la planificación y la realización de las experiencias filosóficas, a cargo de las propias maestras.

En agosto del 2008, organizamos, en la UERJ, el *IV Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação* [IV Coloquio Franco-Brasileño de Filosofía de la Educación], donde los miembros del grupo llevaron adelante un taller y una presentación oral para participantes de Brasil y de otros países, además de experiencias de Filosofía con Niños y maestros en la escuela, que recibió entonces visitantes curiosos por conocer esta práctica.

En febrero del 2009, fuimos contactados por la Secretaría de Educación de Duque de Caxias para ampliar la experiencia a otras

escuelas. Hicimos algunas reuniones con el equipo de la Secretaría, presentamos el proyecto en dos talleres en la Escuela Municipal Professor Walter Russo de Souza, con la participación de, aproximadamente, 80 maestros de cuatro escuelas del municipio: Escuela Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, Escuela Municipal Jardim Gramacho, Escuela municipal Joaquim da Silva Peçanha, Creche [Jardín Maternal] José Carlos Teodoro. Aunque algunas pocas experiencias hayan sido realizadas en Jardim Gramacho, el proyecto de hecho pudo ser concretado en las escuelas Pedro Rodrigues do Carmo y Joaquim da Silva.

En abril de ese mismo año ofrecimos una nueva experiencia de formación en el *campus* de la UERJ en Ilha Grande. A fines del 2009, el proyecto fue seleccionado nuevamente en la convocatoria de Apoyo a la Mejoría de la Enseñanza en la Escuela Pública de la FAPERJ (14/2009). Con este presupuesto, fue construida, en la escuela Pedro Rodrigues do Carmo, en Duque de Caxias, una sala del pensamiento, como un espacio escolar diferenciado, que permite diversas actividades y formas de ocupación diferentes.

El 2010 fue propicio para la consolidación de la formación de maestros, para la incorporación de nuevos grupos, así como para la participación de las escuelas —estudiantes y maestros— en el V Coloquio Internacional de Filosofia da Educação [V Coloquio Internacional de Filosofía de la Educación], en la UERJ. Ese mismo año, el proyecto organizó dos Jornadas de Filosofía en Caxias, una en cada una de las escuelas. La primera, en la Joaquim da Silva Peçanha, contó con conferencias y experiencias con niños y adultos, y con la participación de más de 250 personas de la comunidad escolar; la segunda jornada, realizada en la escuela Pedro Rodrigues do Carmo, con un público igualmente numeroso y con amplia participación de la comunidad escolar.

El 2011 fue un año de fortalecimiento del trabajo ya iniciado. Adelaíde Léo y Vanise Dutra, de la Secretaría de Educación de Caxias, asumieron el papel de coordinadoras del trabajo en las escuelas. A finales de ese año, fuimos nuevamente seleccionados por la convocatoria al Apoyo a las Mejorías de la Escuela Pública de la FAPERJ, con un proyecto que será implantado en 2012. Se realizó una nueva Jornada del Proyecto en el Parque Municipal de Taquara, en

Duque de Caxias, y allí mismo se dictó un nuevo curso de formación para nuevos profesionales interesados. El programa de la TV Escola [TV Escuela], «Salto para o Futuro» [Salto hacia el Futuro], del Ministerio de Educación (MEC) dedicó un programa de la serie «Filosofia: Educação e Ensino» [Filosofía: Educación y Enseñanza] al tema «Filosofía e Infancia», con amplia participación de los maestros y estudiantes del proyecto.

Además de haber sido seleccionado en tres de las convocatorias de la FAPERJ y de haber dado lugar a cinco cursos intensivos de formación, una de las maestras participante del proyecto, Vanise Dutra Gomes, defendió una tesis de maestría en el Programa de Posgrado en Educación de la UERJ en marzo de 2011, un trabajo de investigación sobre su propia práctica como maestra en el proyecto. Actualmente, otros dos colegas, José Ricardo Santiago Jr, de la escuela Pedro Rodrigues, y Edna Olímpia da Cunha, de la escuela Jardim da Silva Peçanha, llevan adelante investigaciones de maestría, directamente vinculadas a su trabajo en el proyecto, en el mismo posgrado. Paralelamente, el proyecto fue presentado en diversos congresos tanto nacionales como internacionales y recibió regularmente visitas de investigadores de diversos países, en particular de América Latina.

El proyecto tiene un sitio en Internet (www.filoeduc.org/caxias) y un blog (www.filosofiacaxias.blogspot.com) que hacen posible tanto la divulgación como el refuerzo de las actividades de formación de sus integrantes, maestros y estudiantes. En el 2011, fue también producido un DVD con imágenes de actividades con niños y otros actores del proyecto, con testimonios de maestros de las escuelas y profesores de la UERJ.

Para concluir esta primera parte, la historia de un proyecto de extensión es también la oportunidad de poner de manifiesto la intimidad del lazo entre enseñanza, investigación y extensión. Enseñar —que es un modo de extender— supone y provoca el investigar. ¿Investigar qué? Al ser nuestra universidad pública, su compromiso con la escuela pública y con lo público en general es intrínseco y habla, inclusive, en relación a la revisión del «lugar menor» atribuido a la extensión, entendida como una simple mensajera, como si ella fuese apenas un canal de transmisión de un saber producido en la universidad, por los investigadores que, entonces y

«generosamente», le «harían llegar» sus resultados a la comunidad. Para nosotros, la extensión está asociada, por el contrario, a un trabajo de enseñanza e investigación, y es una de las fuerzas arraigadoras de la investigación, igualmente necesaria al trabajo universitario, en el que los participantes de dentro y de fuera de la Universidad diluyen sus muros al pensar juntos los problemas que la propia experiencia de la filosofía les plantea. Para parafrasear a Kant, la extensión sin investigación es vacía y la investigación sin extensión es ciega. De modo que, «Em Caxias, a filosofia en-caixa?» es una práctica que muestra el carácter indisociable de la extensión, la investigación y la enseñanza. Una práctica que, a través de experiencias de pensamiento filosófico, imprime potencia a la dimensión investigadora de la extensión, y a la proyección extensionista de la investigación en el mundo de las relaciones de enseñanza y aprendizaje que atraviesan la institución escolar.

Pasos para andar el filosofar[2]

El texto que sigue es una revisión de otro incluido en el «Cuaderno de Materiales» del proyecto «Em Caxias, a filosofia en-caixa?». Se trata de la presentación de ideas que subsidian la organización y la práctica filosófica de las maestras de las escuelas participantes. Se trata de inspiraciones, motivos, nada que deba ser seguido o replicado.

I. ¿Cómo componer una experiencia de filosofía?

Hablamos de «composición» de una experiencia, y no de «estructura» porque queremos aproximar nuestra propuesta metodológica al trabajo que hacen los artistas. Los materiales, las técnicas, están al servicio del músico o del pintor, pero el resultado de lo que hacen va más allá de la técnica, los materiales y los instrumentos.

2. Les agradezco a Beatríz Fabiana Olarieta, Jason Wozniak e Ingrid Müller Xavier sus contribuciones a esta parte del texto.

Sugerimos estos materiales no como una receta, sino como una materia plástica, para que sobre ella se comience a componer la obra propia. Básicamente, proponemos los siguientes *momentos*:

a) Disposición inicial

Una actividad inicial puede facilitar o enriquecer la relación de los niños con los textos y la discusión filosófica. Puede propiciar condiciones para la participación individual o grupal en una experiencia, generar una disposición emocional e intelectual favorable al trabajo colectivo, afianzar algún aspecto social, psicológico o pedagógico, generar una primera experiencia afectivo-reflexiva con ideas que podrían ser trabajadas. Puede, finalmente, ejercitar alguna forma de pensamiento.

b) Vivencia (lectura) de un texto

Sólo pensamos cuando algo, como un texto, fuerza el pensamiento. Los textos pueden ser escritos, narrativos o poéticos, pero también imagéticos, dramatizaciones corporales, audiovisuales o virtuales. Pueden ayudar a ejercitar diversas formas de expresión y experimentación, de lectura participativa, dramática etc. Los textos serán sensibles a la capacidad de los participantes, pero también potenciarán esa capacidad. No serán dogmáticos, moralizantes o pobremente escritos. Tendrán belleza, enigma, fuerza.

c) Problematización del texto. Indicación de temas/ preguntas

Suele ser importante que niños y adultos planteen preguntas que el propio texto les provoca. Pueden trabajar de forma individual o en grupo, alternadamente. Se trata de encontrar problemas que afecten a los participantes para que piensen juntos, y de que las preguntas puedan dar lugar a esos problemas. Las preguntas son un punto de partida para el pensar, trazan caminos. Es importante que los participantes pregunten, y se pregunten, como un modo de abrir esos nuevos espacios en el pensamiento. No hay preguntas buenas o malas, hay una relación con el preguntar que puede propiciar o ponerle límites al camino del pensar. Se trata de crear las condiciones para un preguntar lo más intenso, potente y alegre posible.

d) Elección de temas/cuestiones

Un texto provoca preguntas. Si fuesen muchas preguntas se puede partir de: I) alguna de ellas definida por sorteo; II) una pregunta elegida por uno de los niños que no haya hecho ninguna pregunta; III) un criterio lógico que establezca una secuencia entre las preguntas; IV) establecer relaciones entre las preguntas; V) cualquier otro criterio que se considere pertinente para potenciar filosóficamente la experiencia. En este sentido, lo que interesa, más que encontrar relaciones lógicas y mecánicas entre las preguntas, es que el grupo las explore con detención, que experimente cierto paladeo de las preguntas surgidas. Se busca focalizar el problema al que se dirigen, detectar las perspectivas que ellas afirman y profundizar las cuestiones que inquietan al grupo.

e) Diálogo

Se espera una práctica dialogada en la que los participantes intercambien ideas y argumentos, teniendo en cuenta el examen de sus presupuestos y sus consecuencias. La discusión filosófica es la tierra de los «por qué» y de los «para qué». El docente no es el centro por el que pasan todas las cuestiones. Propicia una participación amplia y compartida, cuida que la discusión no pierda el foco, genera las condiciones para el diálogo colaborativo. En esta instancia, el docente tiene especial cuidado en considerar que lo que está en juego no son sólo las ideas, sino también la manera de tratarlas. El contenido de lo que se discute está estrechamente ligado al modo en cómo se discute. Importa la manera en que la palabra circula, el lugar que el grupo y cada uno crea para escuchar lo que los otros tienen para decir, la posibilidad de que los pensamientos no estén acompañados apenas por palabras, sino también por silencios, gestos y otros lenguajes.

f) Para continuar pensando

Se puede evaluar, destacar o recuperar alguna dimensión de la experiencia individual o colectivamente. Lo que se evalúa, se destaca o se recupera es la experiencia, y no sus participantes. Se puede abrir nuevos rumbos para el pensamiento, recrear conceptos presentándolos de un modo diferente, etc.

Estos momentos buscan favorecer la vivencia del pensar y la participación activa. El profesor puede prestar especial atención a los siguientes aspectos de la vivencia del filosofar:

Creación de un ambiente agradable, un buen clima, estimulante, que inspire la confianza de los participantes y las ganas de formar parte de esa experiencia;

Integración de la dimensión afectiva e intelectual de los participantes;

Una postura filosófica que lleve más al cuestionamiento que a la certeza.

II. Algunos gestos para la práctica filosófica con niños

1. Procure hacer que sus estudiantes se escuchen y conversen entre ellos. No es necesario dar o comentar todas las respuestas. Considere si está interviniendo para facilitar el diálogo con preguntas que lo profundicen, destacando coincidencias o diferencias entre las perspectivas de cada uno, haciendo un breve resumen de los tópicos en discusión y de las posturas brindadas, pidiendo aclaraciones cuando lo que los estudiantes dicen se vuelve un poco confuso, motivando a los estudiantes a que también realicen esta tarea.

2. Intente evitar los juicios moralizantes. Cuando quiera decir algo, plantéelo como una pregunta abierta y concisa. Procure no hablar mucho e identificar los presupuestos de aquello que los niños dicen para que sean discutidos, en lugar de posicionarse enfáticamente en relación al tema.

3. Pregunte: «¿por qué?». Insista con ellos cuando las respuestas no sean muy sólidas. Insista con los por qué. De esa manera ayudará a los niños a ofrecer razones más consistentes y a percibir la importancia de cuestionar sus afirmaciones.

4. Haga preguntas que permitan explorar lo que se desprende de las posturas de los niños. No bombardee a los niños con muchas preguntas sólo para interrogarlos, más bien explore a fondo cada pregunta. Sea lo más preciso posible y confirme con los niños si sus preguntas han sido entendidas.

5. No se sienta incómodo con el silencio. Lo importante es participar, no siempre hablar. Cuide que sus estudiantes estén atentos, sea cual sea la manera que ellos tengan de prestar atención. Pregúntese si ellos están atentos y procure comprender las diversas formas de atención.

6. Promueva el diálogo entre los niños, que ellos tengan en consideración las intervenciones de los compañeros y que defiendan con argumentos sus coincidencias o diferencias.

7. No pretenda llegar a la respuesta correcta, pero también evite decirles a los niños que las cosas no tienen una respuesta correcta. A veces es más fecundo no saber que saber.

8. Busque dificultar los largos monólogos y las conversaciones dispersas, donde todo es posible y nada toma profundidad.

9. Si el grupo necesitara algunas reglas, él mismo puede producirlas. En ese caso, facilite el proceso, no para proponer reglas, sino para ayudar a que estas sean formuladas con precisión. Pero tampoco imponga la necesidad de reglas si el grupo no precisa explicitarlas.

10. Considere los siguientes ejemplos de *preguntas para profundizar una discusión filosófica*:

a. Preguntas que requieren aclaraciones, explicitaciones o definiciones:

- ¿Qué es lo que quisiste decir exactamente cuando dijiste...?
- ¿Podrías explicar de otra forma (o en otras palabras) lo que dijiste recién?
- ¿Alguien podría aclarar lo que dijo Fulano...?
- ¿Podrías dar un ejemplo de lo que dijiste recién?
- ¿Vos querés decir que...?
- ¿No estás diciendo lo mismo que..., aunque de manera diferente?
- ¿Cuál es la diferencia entre tu postura y la de...?
- ¿Lo que dijiste ahora agrega algo a lo que habías dicho antes? ¿Qué?

b. Preguntas que requieren opiniones diferentes, alternativas, contra ejemplos:

- ¿Alguien tienen un punto de vista diferente?
- ¿Alguien podría dar un ejemplo contrario?
- ¿Alguien podría pensar en una alternativa?
- ¿Todos están de acuerdo con el planteo del compañero? ¿Sí, no, por qué?
- Si estuvieras en otro lugar, por ejemplo, y si vos fueras... ¿seguirías pensando de la misma forma?

c. Preguntas que discuten una opinión o su coherencia:

- ¿Tu idea es consistente si tomamos en cuenta lo que fue dicho anteriormente?
- ¿Seguirías pensado de ese modo teniendo en cuenta que...?
- ¿No es incoherente decir al mismo tiempo que... y que...?
- ¿Cómo le responderías a alguien que, con relación a tu postura, dijera que...?

d. Preguntas que piden las razones y los presupuestos de una afirmación:

- ¿Qué estás presuponiendo al hacer esa afirmación?
- ¿Qué razones te hacen afirmar que...?
- ¿Tenés alguna razón sólida para pensar de ese modo? ¿Cuál?
- ¿En qué te apoyás para afirmar eso?
- ¿Por qué pensás así?
- ¿Cómo sabés que...?
- ¿Qué debería ser verdadero para que tu afirmación (o tu pregunta) tenga sentido?
- ¿Cuáles son los valores que fundamentan lo que estás diciendo?

e. Preguntas para explorar consecuencias:

- ¿Cuál sería la conclusión a partir de lo que vos decís?
- ¿Cuáles son las consecuencias de tu opinión?
- Si lo que estás planteando es verdadero, entonces ¿también sería verdadero que...?
- ¿Qué sucedería si todas las personas (de tu barrio, de la ciudad, de tu país, del mundo) pensaran como vos?

f. Preguntas que establecen relaciones:

- ¿Cuáles son las diferencias y las semejanzas entre lo que dijeron... y...?
- ¿Cuáles son las diferencias y las semejanzas entre lo que estás diciendo ahora y lo que dijiste antes?
- ¿Cuáles serían las posibles relaciones entre...?
- ¿Cuáles son los puntos fundamentales de lo que estás diciendo?

III. Gestos que deben ser evitados en una experiencia filosófica

1. Dar clase. Preguntar para evaluar lo que un estudiante sabe. Responder a una pregunta desde un lugar de certeza.

2. Que algunos niños estén fuera de la discusión o conversen entre sí y no con todo el grupo. Cuando un niño habla, los otros lo escuchan.

3. Que unos pocos monopolicen la discusión. Trate de envolver a todos al máximo. Al mismo tiempo, no presuponga que quien no habla no está participando.

4. Muchos comentarios irrelevantes o impertinentes para que la discusión no se torne un intercambio de anécdotas o de opiniones vacías. La discusión no puede volverse una colección de ejemplos. Pregunte en qué sentido los ejemplos y las anécdotas ayudan al avance de la discusión.

5. Oponerse a la postura de los niños sin mostrar razones que ellos puedan considerar libremente, o esperando que los niños coincidan con su postura.

6. Muchas interrupciones, para que las discusiones interesantes puedan tener lugar.

7. Situaciones que no favorezcan una investigación cooperativa e

intensa, sin por lo menos detenerse a reflexionar sobre ellas. Por ejemplo, cuando los niños hablan o se distraen demasiado, se pelean o discuten entre ellos, amilanan a un compañero y afectan su autoestima, o hacen bromas continuamente, debilitando la discusión, pregúnteles en qué medida están contribuyendo para el colectivo y, si fuese necesario, llámelos para problematizar el sentido de lo que está sucediendo.

8. Que la clase de filosofía se convierta en terapia de grupo. Ciertamente, las discusiones pueden tener efectos terapéuticos, pero la filosofía no es sicología grupal. El sentido de las discusiones no es resolver problemas personales, sino ayudar a pensar con profundidad la realidad compartida.

IV. Elementos para evaluar nuestra tarea

Si estamos interesados en evaluar nuestra tarea, en tanto propiciadores de experiencias de filosofía, tal vez las siguientes preguntas puedan ayudarnos. Ellas buscan hacernos pensar sobre cómo nos disponemos en relación a las cuestiones y a los temas, a los estudiantes y al propio proceso investigativo.

a. Disposición en relación a las cuestiones y a los temas investigados

1. ¿Expresamos asombro, curiosidad y compromiso en la discusión, o respondemos mecánicamente a los planteos de los estudiantes?

2. ¿Mostramos un interés genuino en entender las ideas y las cuestiones que están siendo debatidas, expresando honestidad y abertura intelectual?

3. ¿Nuestro propio pensamiento ha sido estimulado por la investigación?

4. ¿Pensamos lo mismo que pensábamos sobre los temas investigados o nuestras posiciones han cambiado?

5. ¿Surgieron nuevas cuestiones? ¿Se transformó alguna de las preguntas que traíamos?

6. ¿Llegamos al aula como la autoridad, como alguien que tiene las «respuestas correctas» sobre los asuntos en discusión?

b. Disposición en relación a los estudiantes

1. ¿Ayudamos a que los estudiantes expresen sus puntos de vista en lugar de ofrecerles los nuestros sin que sean solicitados o cuando los estudiantes se muestran reticentes a participar?

2. ¿Evitamos manipular la situación para que se imponga un determinado punto de vista?

3. ¿Construimos una atmósfera donde cada estudiante siente confianza y valoriza su propio pensamiento sabiendo que va a ser escuchado atentamente y que sus puntos de vista serán considerados seriamente?

4. ¿Estimulamos más el diálogo entre los estudiantes que el diálogo estudiante/maestro?

5. ¿Trabajamos para la construcción de relaciones de cooperación en la investigación?

6. ¿Tomamos en serio los puntos de vista de los estudiantes, dándole a cada uno la oportunidad de ser escuchado, entendido y respondido constructivamente?

7. ¿Procuramos involucrar a la mayor cantidad de estudiantes en cada discusión?

8. ¿Le damos a cada estudiante un tiempo adecuado para desarrollar su pensamiento? ¿O no nos preocupamos con el tiempo y cada uno habla cuánto quiere?

9. ¿Observamos si los estudiantes menos actuantes están siguiendo el diálogo y los alentamos a entrar en él?

10. ¿Ayudamos a los estudiantes a que relacionen las ideas en discusión con su propia experiencia y con otras materias para estimular la conexión entre ellas?

c. Disposición en relación a la propia investigación

1. ¿Buscamos llevar el diálogo a un nivel más conceptual, filosófico, acerca de principios, cuestiones o valores presupuestos?

2. ¿Intentamos hacer más concreta la investigación cuando ella corre el riesgo de volverse demasiado abstracta y cuando no se sabe claramente sobre qué se está discutiendo? ¿Lo hacemos a través de ejemplos y aplicaciones concretas?

3. ¿Trabajamos para que el foco de las investigaciones no sea las

opiniones particulares, sino la exploración del sentido, las implicaciones, las razones y los presupuestos implícitos en lo que se dice?

4. ¿Ayudamos a los estudiantes a evitar la idea de que existen respuestas predeterminadas para las investigaciones filosóficas y que ellos deberían intentar encontrar?

5. ¿Estimulamos la confianza de los estudiantes en que puede haber crecimiento en las investigaciones filosóficas?

6. ¿Contribuimos para que los estudiantes aclaren y desplieguen lo que dicen?

7. ¿Ayudamos a conectar y relacionar las ideas de los estudiantes sugiriendo, por ejemplo, líneas de convergencia o divergencia y ayudándolos a pensar al respecto de lo que fundamenta tales convergencias y divergencias?

8. ¿Estimulamos a los estudiantes a explorar con empatía aquellas posiciones de otros estudiantes con las que no están de acuerdo?

9. ¿Señalamos posibles contradicciones o, en otros casos, destacamos la consistencia?

10. ¿Permitimos, al final de los encuentros, que los estudiantes perciban el camino recorrido, sin cerrarlo a futuras investigaciones sobre la misma cuestión?

V. Sugerencias para quienes asisten a las experiencias de filosofía

Las siguientes preguntas son planteadas a quienes acompañan el trabajo de las maestras en el aula, planificando, realizando y evaluando las experiencias de filosofía con ellas, ya sean estudiantes de la universidad o las propias maestras en la función de coordinadoras en la escuela.

1. ¿He preparado el material que trabajaré con las maestras antes de encontrarme con ellas?

2. ¿Estoy ayudando a las maestras en la percepción de las diversas dimensiones filosóficas presentes al trabajar con los niños?

3. ¿Ayudo a las maestras a que piensen estrategias para hacer una planificación consistente y articulada con la dimensión filosófica del encuentro?

4. ¿He trabajado junto con las maestras una lista de preguntas de profundización que les permitirían estimular el diálogo con los niños?

5. Cuando me encuentro con las maestras, ¿estoy atento a sus necesidades?

6. ¿El ambiente de trabajo en la planificación con las maestras permite que ellas presenten libremente sus inquietudes, problemas y sugerencias?

7. ¿Las maestras han reflexionado y discutido, con ellas mismas y conmigo, sobre las cuestiones filosóficas antes de que sean debatidas en el encuentro con los niños?

8. ¿Las maestras tienen un buen control del tiempo y de la importancia relativa de los diferentes aspectos del encuentro?

9. ¿En el caso de las actividades motivadoras o de cierre, hemos discutido su significado filosófico y su integración al debate?

10. ¿Cuándo observo una experiencia, registro lo más literalmente posible las intervenciones de las maestras y los niños?

11. ¿He mostrado a las maestras que confío en su capacidad para desarrollar una investigación filosófica?

12. ¿He aprendido algo en mi trabajo con las maestras?

13. ¿Ayudo a las maestras a encontrar textos estimulantes para la investigación filosófica?

14. ¿Problematizo esos textos antes y después de llevárselos a las maestras?

15. ¿Después de observar los encuentros, les he dado una devolución crítica, cooperativa y constructiva a las maestras? ¿Al hacerlo, las he escuchado?

Nombres para una historia

¿Cómo fundamentar un proyecto de extensión de filosofía que pretende presentar a la filosofía no como saber o contenido, sino como experiencia de pensamiento entre estudiantes y maestros que, en principio, no tienen formación académica en la materia? La tarea parece demasiado ardua en la medida que comporta, por lo menos, una demarcación de conceptos tan complejos como filosofía, educación, infancia. También lo es porque las diferentes personas se los apropian en diversos modos, estilos, sentidos: no hay un pensamiento

común, un credo que los miembros del proyecto aprendan y deban asimilar. Al mismo tiempo, cierta base teórica es ineludible una vez que su explicitación, elucidación y permanente elaboración otorga una fuerza singular para alcanzar las metas del proyecto. En nuestro cuaderno de materiales, hemos ofrecido a las maestras una lista de palabras importantes.[3]

A seguir, pretendo ofrecer una perspectiva diferente. La importancia de esas palabras surge de la lectura y la inspiración de algunos autores; por ese motivo, presento aquí a algunos de los que más fuertemente resuenan en nuestro trabajo. De cierto modo, los problemas no son menores que con las palabras: ¿por qué esos pensadores y no otros? ¿Cómo sintetizar brutalmente la complejidad de un pensamiento? ¿Por qué atribuir a un colectivo lecturas que no surgieron de él? ¿De qué forma no hacer oídos sordos a la multiplicidad de lecturas posibles y privilegiar apenas una lectura? En fin, como se puede observar, los problemas tal vez sean aún mayores con esta estrategia. En todo caso, probaré esa alternativa haciendo la advertencia sobre su carácter precario y provisorio. Dejo al lector hacer sus propias conexiones entre palabras, nombres y su propia selección, modificación o intervención en los nombres aquí presentados.

Sócrates

La filosofía que afirmamos nace, de cierto modo, con Sócrates. Es un ejercicio público de la palabra, contestataria, problematizadora. Insatisfecha con los modos de vida dominantes en la *polis*, los cuestiona, los interroga, los coloca en una situación de problema. Sócrates, al defenderse de las acusaciones contra su vida, en la *Apología de Sócrates* de Platón, afirma dos cosas centrales para nosotros.

La primera acusación atribuye a Sócrates no creer en los dioses de la *polis* o de introducir otras divinidades. Sócrates responde narrando una historia según la cual un amigo suyo, Querofonte, habría consultado al oráculo de Delfos, la fuente primera de la religiosidad ateniense, que le habría afirmado que no existía en Atenas nadie más

3. Cfr. La lista de palabras se incluye en el texto «Repensando los sentidos del filosofar con otras voces», publicado en el presente libro.

sabio que Sócrates. Sócrates, entonces, va al encuentro de diversos actores sociales en el intento de dar sentido a esa sentencia oracular que no puede ser falsa, pero que tampoco es fácil de entender. Los interroga, y se percibe como el más sabio por su relación con la ignorancia. Mientras todos los otros, inclusive los considerados más sabios por el pueblo y por sí mismos, no sabían nada de gran valor y también ignoraban su propia ignorancia, Sócrates compartía la primera ausencia de saber, pero la acompañaba de una percepción o reconocimiento que lo tornaba un buscador de saber, un filósofo. Era sabio por su relación con la propia ignorancia. Sabía sobre su ignorancia y eso lo tornaba el más sabio. Entonces, alguien que se encuentra dentro de la filosofía, en estilo socrático, es alguien que no sabe gran cosa, pero, sabedor de esa ausencia de saber, busca saber y nunca deja de querer saber. Aun sabiendo que nunca alcanzará formas consolidadas de saber, las busca obstinadamente. Vive para buscar y busca para vivir. Busca por la propia búsqueda y por los efectos de esa búsqueda en su pensamiento y en su vida, en el pensamiento y en la vida de los otros que buscan junto con él.

La segunda acusación que se le hace dice que Sócrates corrompe a los jóvenes. Él se defiende afirmando que nunca fue maestro de nadie y justifica esta sentencia: nunca recibió nada a cambio de su práctica, no transmite conocimiento alguno y dice lo mismo en conversaciones públicas o privadas. Agrega que, si fuera condenado, sería inútil, porque los que aprenden con él continuarán haciendo lo que él hace. O sea, él no es un maestro, en el sentido de que no hace nada de lo que hacen los llamados maestros de su tiempo, pero genera aprendizajes. Su segunda justificativa es muy significativa para nosotros, especialmente porque sugiere una posición para el maestro que, sin colocarse en el lugar del maestro —pues, de hecho, nada tiene para transmitir—, provoca aprendizajes. Hay también otros motivos socráticos provocadores en la propia *Apología*: la filosofía aparece como una actividad, un ejercicio que afecta a la propia vida, y a las otras. No es un saber, sino una relación con el saber, un afecto por el saber, que toca los modos de vida de los que la practican, una cualidad que otorga sentido a la vida de sus practicantes.

La vida filosófica al estilo de Sócrates parece extranjera a los modos de vida dominantes en la *polis*. Invierte los puntos de interés,

las escalas de valores, los sentidos afirmados. Por eso es, en cierto modo, atópica, sin lugar. Incómoda, incomoda. Inconformada, saca a sus interlocutores del conformismo. Los que la habitan son considerados extravagantes: no hacen lo que se debería hacer, no creen en aquello que se debería creer, no viven cómo se debería vivir.

La posición de Sócrates es entonces fuertemente inspiradora por la forma en que afirma un espacio para la práctica de la filosofía, en tanto ejercicio vivo del pensamiento, y también por los sentidos que suscita para la práctica educacional de los maestros. Sin embargo, también provoca cuestionamientos, en particular, por la posición de superioridad sobre los otros otorgada por su relación con el saber y por el carácter de misión divina, sagrada, que confiere a su tarea. Veremos con algo más de detalle estas cuestiones al tratar de otro autor influyente en nuestro trabajo (J. Rancière/ J. Jacotot). De cualquier modo, es importante señalar que no se trata de minucias para tradiciones culturales e instituciones como las nuestras, en las que la propia filosofía ha contribuido para afirmar una imagen de superioridad en relación a otras formas de saber y para revestir el trabajo docente de una función pastoral, en parte para asociarla a otras prácticas culturales, en parte para justificar sus precarias condiciones de trabajo.

S. Rodríguez

Prácticamente desconocido en Brasil, este venezolano no traducido aún al portugués fue el «último» en llegar al proyecto, pero promete que va a quedarse por bastante tiempo. Simón Rodríguez fue una persona que tuvo una vida extraordinaria desde finales del siglo XVIII a mediados del siglo XIX. Fue un educador de raza, maestro de Simón Bolívar, impulsor de la educación de los pueblos latinoamericanos y filósofo de gran obra. Profesor de primeras letras en escuela pública desde los veinte años, fue el primero a hablar de educación popular en América, hace más de 200 años. Vivió una vida nómade, en varios países de América y de Europa. Nació en Caracas, de donde huyó después de un intento revolucionario frustrado contra los colonizadores españoles. Aprendió muchos oficios, fue tipógrafo (en Baltimore, Estados Unidos), emprendió diversos proyectos

educacionales, el más importante en términos de macropolítica, con Bolívar y Sucre, en la actual Bolivia. Intentó plasmar institucionalmente una propuesta que contemplara teoría y práctica, oficios y pensamiento. Consideraba que la forma es tan significativa como el contenido, y por eso su escritura era gráfica, con tipos de diferentes tamaños, formas y estilos. Afirmaba que América (o sea, América Latina, que él llamaba —como José Martí, el propio Bolívar y tantos otros— simplemente América) era la tierra del ensayo y la invención.

Rodríguez fue llamado por su discípulo Bolívar de «El Sócrates de Caracas». Como el ateniense, era un crítico implacable de su sociedad, ponía en cuestión sus fundamentos, andaba por las ciudades interpelando los modos de vida dominantes. También dedicó su vida a «educar» a las personas, a indagarlas, a intentar dirigir su mirada hacia otros mundos. Como Sócrates, criticaba a los maestros transmisores de conocimiento, aquellos que igualaban la educación a una técnica de difusión de saberes. Era también un perturbador social, con un proyecto pedagógico, filosófico y político de transformación. Al mismo tiempo, también se jugaba entero en su vida pedagógica. Sócrates y Rodríguez son personas que hablan una lengua diferente que la de sus contemporáneos, y por eso son considerados exóticos, extravagantes, extranjeros en su propia ciudad y, finalmente, peligrosos para el orden establecido. Rodríguez fue llamado repetidamente de loco y tuvo sólo algo más de suerte que Sócrates al no haber sido condenado a muerte.

Rodríguez solía afirmar: «Inventamos o erramos». La afirmación se despliega en varias dimensiones. Es una alternativa filosófica, pedagógica, política, existencial. Es allí donde se juega aquello que somos, y el proyecto de lo que podemos ser. Rodríguez pedía que no se imitara, en política, en educación, ni en ninguna otra área, a Europa o a Estados Unidos de América, los modelos dominantes, en la época y aún hoy. Consideraba que era necesario inventar una nueva sociedad, inexistente, para la que ningún modelo existente serviría. Él mismo era un inventor e inventó un gran número de cosas, además de métodos de enseñanza. Más que eso, inventó modos de vivir la educación y la vida de maestro.

Hay varias razones para alzar la bandera de la invención. La primera es que ninguno de los Estados modernos hizo lo que se debe hacer en

América: educar realmente a todo el pueblo, en el saber y en el hacer, para una vida común por venir, inaugural, inaudita. En ese sentido, Rodríguez no es un americanista en sentido estricto, y la oposición entre lo particular y lo universal se muestra falaz. Simón Rodríguez es las dos cosas al mismo tiempo. Lo que quiere para América lo quiere para todo el mundo, y la inventiva que pide para América se justifica porque lo que ella necesita no existe en otro lugar. No hay sistema educacional para copiar, no hay Estado que destine a la educación el dinero que debería destinar, no hay educación básica que abra sus puertas a todos para los que debe abrirlas, no existe una educación verdaderamente pública, o sea, general, para todos, para quienquiera que sea. No hay república que tenga las escuelas que una república debe tener. Las escuelas funcionan casi tan mal en Europa como en América. América debe inventar sus instituciones y su educación porque no existen en ningún otro lugar las instituciones y la educación que puedan tratar los problemas que constituyen la realidad americana que, al final de *Sociedades Americanas*, resume en: a) pan para todos, que no haya hambre; b) administración de justicia, imperio de paz y diálogo; c) una educación que enseñe a pensar, esto es, a tener sensibilidad intelectual, a establecer todas las relaciones necesarias para entender una cuestión; moderación, para ocuparse de lo que importa ocuparse socialmente, para despreocuparse de lo que no importa y dejar el camino libre para crear (Sociedades Americanas en 1842, In: *Obra Completa*, tomo I, p. 193 e ss.).

Hay más razones para la invención. Es imperioso inventar, porque imitar puede significar reproducir la lógica de sumisión y exterminio que viene imperando hace algunos siglos en América. La lógica aprendida en las escuelas monárquicas es un ejemplo de ello. Se aprenden allí habilidades sofisticadas de razonamiento, como el silogismo aristotélico, que llevan a los estudiantes a concluir que hay que hacer trabajar al indio a latigazos porque no es hombre (Extracto de la obra «Educación Republicana», In: *Obra completa*, tomo I, p.193 y ss). El uso de esa lógica es inaceptable en América (y en cualquier otro lugar). Es necesario pensar sobre otras bases, pensar sintiendo, pensar pintando una realidad de libertad para todos los que habitan estos suelos. La verdad no está allí afuera esperando ser descubierta. La verdad es parte de una ética y de una política que hagan

de esta parte del mundo un lugar de verdadera libertad para todos los que lo habitan, un lugar como no hay otro en la tierra.

De modo que o inventamos o nos equivocamos. La invención es criterio de verdad, cimiento epistemológico y político de la vida que estamos afirmando. No todas las invenciones son verdaderas, pero sabemos que, si no inventamos, no podemos acceder a la verdad, que la verdad no puede ser imitada, reproducida, copiada, modelada a partir de otra realidad. Tenemos que encontrar la verdad por nosotros mismos, o nunca la encontraremos. ¿Cómo encontrar la verdad por nosotros mismos? ¿Cómo inventarnos? Rodríguez confía, para ello, en la formación de las nuevas escuelas de la educación social. En el proyecto «Em Caxias, a filosofia en-caixa?», no estamos tan seguros de esa posibilidad, pero actuamos como si fuese posible, hacemos de cuenta que es posible y habitamos las escuelas como espacios de ensayo e invención.

J. Rancière (J. Jacotot)

En este caso, estamos colocando un dúo por la dificultad de separar un autor del otro. Podríamos haber hecho lo mismo en el caso de Sócrates (Platón). De cualquier modo, los nombres importan menos aquí, por eso optamos por exponer las dos variaciones, para relativizar la importancia de cualquiera de esas opciones, un nombre, un dúo. De hecho, más que un autor, deberíamos aquí referirnos a un libro: *El maestro ignorante*.

Aprendemos con Rancière-Jacotot la necesidad de no inferiorizar a nadie, ya sea por su tamaño, por la etnia a la que pertenece, por su clase o su edad. Todos tienen la misma capacidad de aprender, todos pueden lo que puede cualquier ser humano. Ese principio, simple, difícil y claro desorienta la normalidad de la institución escolar: el profesor no está para explicar lo que sabe ni el estudiante para aceptar el camino señalado por el profesor —cada uno debe buscar y encontrar, por sí mismo, con la compañía de los otros, su propio camino. Eso significa que somos iguales en inteligencia: cualquiera es igualmente capaz a cualquier otro, nada de lo humano le es ajeno a nuestra inteligencia y, pensando, podemos encontrarnos cara a cara con todo lo que la inteligencia humana es capaz de pensar.

He ahí lo que un profesor no puede dejar de saber o practicar, he ahí lo que él precisa aprender y enseñar para poder generar los aprendizajes que, a partir de ese principio, el estudiante pueda querer propiciarse: un aprendizaje primero, motor, inspirador, un combustible —es preciso que el estudiante aprenda, antes que nada, que él es, en relación al profesor y a todos los otros seres humanos, igualmente capaz de aprender y pensar.

De esa forma, la tarea del profesor pasa a ser por entero reconfigurada, pues ya no sustenta su práctica en el conocimiento que debe transmitir o en las competencias que el estudiante debe alcanzar. El profesor pasa a cuidar de la manera en que el estudiante quiere aprender. Quiere que el estudiante quiera aprender, que busque, que nunca deje de buscar. No se preocupa con lo que de hecho el estudiante aprende, sino con que aprenda y quiera siempre seguir aprendiendo.

M. Foucault

Sentimos una gran inspiración en el trabajo de M. Foucault, en su relación con la escritura y el pensamiento. Leemos la distinción que hace entre experiencia y verdad, refiriéndose a los libros, y la pensamos también para la práctica pedagógica. Consideramos, como Foucault, que hay libros que se escriben para transmitir verdades y libros que se escriben, transmitiendo verdades, para problematizar la relación que se tiene con la verdad. De la misma forma, hay maestros que entran al aula para transmitir verdades, y otros que lo hacen, transmitiendo verdades, para problematizar la relación que tienen con la verdad. En este sentido, Foucault parece habitar un suelo diferente al del maestro ignorante, pero el sentido es cercano y, dotado del principio de igualdad, gana aún más fuerza: se trata de potencializar, aún sobre el efecto de la transmisión, el trabajo que cada uno hace en relación a las verdades en las que se sitúa.

La idea de experiencia también habita la propia práctica de la filosofía, de una manera que la vuelve cercana de la inspiración socrática. Es una cuestión que la filosofía ha discutido mucho a lo largo de su propia historia, en particular a partir de la modernidad, y de la polémica entre Kant e Hegel. Los dos extremos son igualmente insuficientes: considerar la filosofía apenas como una forma,

o disposición, parece, por un lado, una renuncia a lo que se puede casi identificar con la propia filosofía (lo que los filósofos han producido en su nombre) y, por otro lado, genera complicaciones en una institución disciplinaria como la escuela. Entenderla apenas como un contenido —como se entiende a la filosofía en la academia, de forma dominante —trae problemas no menores: ella se vuelve sistema, teoría, historia transmitida sin ejercicio del pensamiento que le dé forma propia a ese contenido o lo coloque a pensar en un problema contemporáneo, específico, recreado. De tal modo que la filosofía es este ejercicio o experiencia de pensamiento donde la forma y el contenido se encuentran en la búsqueda de pensar siempre de otra manera, de no consagrar o legitimar lo que se piensa y se sabe, sino de buscar siempre otras formas de pensar y saber.

De Foucault aprendemos también a mirar hacia la escuela como un dispositivo moderno disciplinario, a estar atentos a los diversos modos de ejercicio de poder que en ella se practican, a desconfiar de las evidencias y de las buenas intenciones que parecen desoír los modos instituidos de ejercer el poder. Aprendemos también que somos constituidos por relaciones de poder que estamos ejerciendo y que la filosofía, como ejercicio y experiencia, tal vez pueda ayudarnos en el siguiente sentido: a comprender lo que estamos siendo para poder ser de otra manera.

Con Foucault, miramos hacia el mundo griego antiguo para encontrar modos de vida que inspiren otras formas de vida contemporánea. Finalmente, de Foucault también aprendemos a no hablar por los otros, la indignidad que eso significa.

G. Ferraro

Ahora, un italiano o, mejor, napolitano, amigo, cercano, casi uno de nosotros. De Giuseppe hemos aprendido la necesidad de llevar la filosofía fuera de los muros de la universidad, de pensarla en los confines de la ciudad, en la periferia, en los bordes, en los extremos, allí donde ella parece haber estado siempre ausente y no podría estarlo dado que ese es el lugar que le es más propio, más significativo, más vital. Aprendemos que ella es una y la misma cosa allí donde se la practica, donde se encuentran los amigos a pensar juntos.

Exactamente eso aprendemos de Giuseppe: que la filosofía sólo se puede practicar entre amigos, porque ella es, más que un deseo, búsqueda, o amistad por el saber, un saber de deseo, búsqueda y amistad. Los filósofos —de cualquier edad, clase, género o etnia— no filosofan juntos porque son amigos, sino que se tornan amigos cuando filosofan juntos, saben lo que es la amistad al filosofar.

De esa forma, Giuseppe nos enseña que el saber de la filosofía es un saber no sobre las cosas del mundo, sino sobre el sabor que esas cosas tienen, cómo nos saben, cómo y por qué las sentimos de una forma y no de otra, por qué visten la ropa que visten, por qué viven ese estilo de vida y no otro. La filosofía, dice Giuseppe, es un saber que saborea, encarnado, importante, que permite entender lo que falta para ser aquello que verdaderamente se es. La filosofía entonces es una manera de mirar lo que somos para pensar si estamos siendo lo que verdaderamente somos. Una forma de mirada interior hecha de encuentros con otras miradas, para entender y transformar lo que estamos siendo.

Con Giuseppe aprendemos también a no separar la vida del cuerpo y del pensamiento. Aprendemos que pensar es tocar y dejarse tocar por el otro. No hay pensar en el aislamiento, pensar exige siempre pensar con el propio cuerpo y con, por lo menos, otro cuerpo. Así, el pensar llama al sentir, y la filosofía exige sentir y pensar junto al otro, al otro cuerpo: tocarlo y dejarse tocar por él. La filosofía es una forma de afecto, de afectar y afectarse en el encuentro de dos cuerpos que piensan juntos. Por eso es también un ejercicio de libertad, porque en ella, en su experiencia, se es más de uno, por lo menos dos, y, quien sabe, muchos. Por eso, la filosofía en la escuela, en el encuentro con otros maestros y estudiantes, niños y adultos, nos torna más libres: porque nos permite salir del mundo individual, potenciando nuestra libertad de estar con otros en el mundo.

Giuseppe también nos enseña que las palabras pueden sonar vacías, sin voz, y que la filosofía puede ser una forma de encontrar, juntos, en común, la voz de las palabras, para que ellas puedan decirnos algo de verdadero. Esto es, cada uno de nosotros puede expresar en las palabras de la experiencia filosófica su propia voz, decir su palabra, su verdad, aquello que lo sustenta, con las palabras de la filosofía. Ella también puede ser lo contrario: un espacio donde la voz encuentre su

palabra, un tiempo compartido en el que disminuya el abismo de doble mano entre palabra y voz. Es en los confines de la ciudad que la voz de la exclusión encuentra sus palabras en la experiencia de la filosofía. Y sólo en los límites, allí donde no parece posible poder ser lo que se es, es donde ella encuentra lo que verdaderamente es. Así, para la filosofía, salir de los muros académicos no es un paseo, una excursión, un pasatiempo: es, simplemente, la posibilidad de ser lo que ella verdaderamente es.

M. Lipman/ A. Sharp

Otra vez un dúo. Matthew Lipman fue el creador del programa Filosofía para Niños y, conjuntamente, de un amplio movimiento de prácticas filosóficas. Ann Sharp trabajó incansablemente en la «diseminación» del proyecto. Ambos murieron en 2010. Mat Lipman, afectado por el Parkinson, aunque hasta el último momento pensando y buscándole sentido a su intento. Ann Sharp, demasiado joven para morir, recorriendo el mundo infatigablemente para reunir a los niños y la filosofía.

La idea misma del proyecto está inspirada en Lipman y Sharp, entre otros motivos, en la afirmación originaria de la posibilidad e importancia de la reunión entre filosofía e infancia en las instituciones educativas. Aunque no adoptemos su programa e, inclusive, afirmemos diferencias significativas en la manera de concebir la filosofía, la infancia y el sentido de su encuentro, aprendemos mucho con Lipman y Sharp.

Entre otras cosas, aprendemos a apostar en la coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace, entre las ideas y los proyectos que se tienen y la manera de intentar llevarlos a la práctica en educación. Se trata de una cuestión crucial en la formación de maestros, que deja de ser pensada como la entrega o la transmisión de los presupuestos teóricos y metodológicos que ellos utilizarían en su actividad futura, para tornarse una práctica coherente con lo que se busca que ellos hagan con sus estudiantes: el ejercicio vivo de la filosofía, la filosofía como experiencia de cuestionamiento, la propia inmersión en la práctica de la filosofía confiando en su poder transformador. De ese modo, el principal sentido de las estrategias de formación de maestros se

torna una deformación de la posición tradicional que las instituciones educacionales contribuyen a consolidar. En una formación de maestros tal como proponemos se desaprende un modo de ser maestro para poder entregarse a la experiencia de filosofar, para poder dar lugar a modos afirmativos y consistentes con la experiencia de filosofar.

De cierto modo, la diferencia entre conocer y pensar, que Lipman toma de J. Dewey, es central en esa cuestión. Pues si la educación tiene más que ver con el pensamiento que con el conocimiento, entonces una nueva lógica de formación y de práctica educativa se abre. Lipman dio, en su propuesta, una singular centralidad al pensar, en los objetivos no sólo de la educación de niños, sino también de la formación de maestros.

La idea de comunidad de investigación filosófica desempeña, en este sentido, un papel fundamental. La filosofía es concebida de forma muy diferente de la filosofía académica dominante en nuestras instituciones; ya no es aquella tarea individual y solitaria, introspectiva, recluida. No es que esa práctica de estudio no tiene un lugar en la individualidad de la vida fuera de las instituciones. Pero, en el encuentro común, ella se torna una práctica dialógica, donde lo que importa no es quién tiene razón, quién puede citar cosas más extravagantes o quién convence a quién, sino la investigación colectiva que tiende a mostrar la complejidad de los problemas, las diferentes maneras de enfocar una cuestión o de pensar un enigma. En la investigación filosófica colectiva el filosofar se vuelve una oportunidad de encuentro con el otro, con los otros pensamientos, con los pensamientos de los otros.

G. Deleuze

Con Deleuze aprendemos a dar importancia a las formas no subjetivas, impersonales, que circulan —no sin dolor y dificultad— por las instituciones educacionales o que, en todo caso, pueden en ellas ser delineadas, tales como devenires, líneas de fuga, ritornelos. O sea, aprendemos a dejar de pensar la educación como un dispositivo de formación de determinadas subjetividades para pensarla como una práctica disparadora o propiciadora de espacios que interrumpen la

dinámica dominante en la escuela, aquella que disciplina, controla, conforma. De la misma forma, aprendemos a diferenciar infancia y niños, a desconfiar de la temporalidad cronológica que divide la vida en etapas, la misma que concibe el tiempo de la vida como la sucesión de un movimiento consecutivo indiferenciado, monocorde. De Deleuze aprendemos la noción de devenir-niño o de devenir-infantil, que es una forma de estar en el mundo asociada no a los años que alguien tiene, sino a la experiencia de vida que afirma.

Deleuze sustenta también una dimensión de la filosofía crucial para nuestro trabajo, relacionada al trabajo de creación conceptual. Y, en este sentido, no es necesario compartir su caracterización del concepto o la manera en que entiende ese trabajo de creación, para percibir en él una inspiración importante para hacer de la práctica de la filosofía algo que no apenas coloque nuevos problemas sino que también ayude a pensar afirmativamente cómo responderlos, aunque ellos sean realmente irresolubles.

Con Deleuze aprendemos también a salir del mundo de la prescripción y de la normativa, y a apreciar la inmanencia de la vida. En educación se trata de una cuestión potente para afirmar prácticas alternativas, ya que ella parece ser, en cierto modo, el reino de la norma, del deber ser. No sólo las leyes y los documentos oficiales, sino también buena parte del discurso teórico —inclusive aquel que podríamos llamar «crítico»—, reproducen esa lógica normativa para pensar la realidad educacional. Más aún, en el propio cuerpo de los maestros y los estudiantes, todo parece estar atravesado por esa dualidad entre lo que es y lo que debe ser. Pensar una teoría y una práctica educativas inmanentes, no duales, es para nosotros un desafío singular.

Deleuze también nos ayuda a pensar el carácter «menor» de la educación: a no estar siempre o sobre todo preocupados con la educación «mayor», con la currícula, las directivas, los parámetros y pensar lo que puede ser practicado en los intersticios y límites de ese espacio mayor, molar.

Finalmente, con Deleuze aprendemos cierta relación con el aprender. Aprendemos que no se aprende de otros, sino con otros, que no enseñan nada lo que pretenden colocarse como modelos, paradigmas, arquetipos. Aprender presupone dar atención a los signos, descifrar signos del mundo, de las personas, de la vida. Se aprende

por el padecer, por la experiencia sensible del cuerpo. Aprendemos también que no hay correspondencia biunívoca entre enseñar y aprender, que alguien puede enseñar lo que nadie aprende, y que otro puede aprender sin que nadie le enseñe. Aprendemos, así, el misterio de la relación entre enseñar y aprender y a convivir, en el pensamiento, con ese misterio.

Marcos

El subcomandante Marcos es el líder intelectual del movimiento zapatista, que irrumpió desde la Selva Lacandona, en el estado mexicano de Chiapas, en 1994. Se sabe muy poco de los zapatistas en Brasil. Hay, sin embargo, material abundante en Internet, donde se puede encontrar, traducida al portugués, buena parte de los comunicados y cartas a partir de las que el zapatismo se expresa.

Marcos es un filósofo de formación que, en determinado momento de su vida, viajó desde la ciudad de México al estado de Chiapas para vivir la realidad de opresión y exclusión de los indígenas chiapanecos para, en esa vivencia, construir un movimiento singular de resistencia política a esa realidad. De Marcos y los zapatistas aprendemos, sobre todo, una manera de pensar y afirmar la política. El sentido de la política zapatista se puede leer en su epígrafe «¡Hoy decimos basta!», que está en la Primera Declaración de la Selva Lacandona, que se dio a conocer el 2 de enero de 1994.

«¡Hoy decimos basta!» indica un tiempo —500 años— de luchas, una lucha ancestral que los pueblos indígenas entablan en México contra los invasores, los que les robaron sus tierras, sus alimentos, sus riquezas, sus vidas. Indica también una acción de palabra en primera persona del plural: «decimos». Una expresión colectiva, un pueblo, una fuerza común que expresa una resistencia: la palabra es una forma de revuelta. Finalmente, indica un tono de voz alto, una exclamación, un grito que irrumpe en la calma y los silencios. Es la marca de un límite, una línea que no se puede seguir cruzando, una barrera que se alza frente a ese tiempo ancestral que la justifica y le da sentido. El «basta» es una forma de decir que ya no hay cómo continuar con esos 500 años, los detiene, los interrumpe, les coloca una barrera, una oposición, una contención. El «basta» es

una especie de «listo», «terminó», «hasta aquí llegamos», ahora no más. A partir de allí el zapatismo afirma una nueva política, sin excluidos, sin jerarquías, sin representaciones. En esa política, no hay quien manda y quien obedece, quien sabe y quien ignora, quien legisla y quien cumple las leyes. El zapatismo es una política de la igualdad afirmada por el diferente.

Marcos escribió muchas historias —como *La historia de la búsqueda*, *La historia de las miradas*, *La historia de los espejos*—en las que reúne elementos de las mitologías americanas preeuropeas con pensadores europeos contemporáneos inspiradores para filosofar con niños. Ellas muestran un mundo complejo, abierto, incompleto, donde la vida humana exige pensarse por sí mismo y con los otros. El movimiento zapatista también nos hace ver la política con más colores, no sólo con letras escribe el zapatismo: su gente pinta, borda, dibuja y colorea la vida que hay y la que vendrá. Es rica e intensa su intersección con las más diversas artes. La fuerza y el dolor del «¡basta!» se declaran haciendo alegrías en el arte, afirmando una expresión colorida de la vida.

J. Derrida

De este argelino-francés aprendemos, sobre todo, a ver el carácter paradojal, antinómico, enigmático de la enseñanza de filosofía y de la posición del profesor de filosofía. Eso significa un espacio de incerteza, de tensión, de constante búsqueda de sentido. Más aún, parece un espacio al mismo tiempo necesario e imposible de habitar. De una manera libre nos apropiamos de ese carácter antinómico para no quedarnos tranquilos, para dotar a nuestra práctica de esa ausencia de comodidad que hace que el pensamiento se mueva y nunca deje de moverse.

Enunciaré a seguir, apenas a modo de ejemplos, algunas cuestiones a partir de las que se presenta esa condición y exigencia. La autonomía es una exigencia de nuestro tiempo, una de esas palabras comodín a favor de las que la filosofía debería trabajar en la escuela, que debería formar estudiantes autónomos. En un único movimiento, enseñar filosofía exige muchas formas de autonomía: la de la propia filosofía delante de los otros saberes y poderes; la del profesor delante de los

marcos institucionales que lo regulan; la de quien aprende delante de quien enseña y de los otros aprendices. Sin embargo, no hay cómo responder a esas exigencias de autonomía en un contexto institucionalizado como el escolar. O sea, la autonomía es tan necesaria como imposible. Del mismo modo, sucede en relación a la transmisión: nada tenemos para transmitir y, al mismo tiempo, transmitimos muchas cosas. Y sería no sólo imposible, sino que no tendría sentido, entrar en un aula para no transmitir nada. Con todo, el gesto primero de la filosofía, ese deseo de búsqueda, esa necesidad afectiva por el pensamiento es, él mismo, intrasmisible. En otras palabras, no hay qué enseñar en filosofía, a no ser un gesto que es, en sí mismo, inenseñable. También parece antinómica y paradójica la relación del profesor con el saber. Se muestra como ignorante, alguien que no sabe, pero sabe muchas cosas y precisa saber justamente esa relación con el saber de ignorancia que la filosofía afirma, esa relación que es efectivamente misteriosa para el profesor. De modo que él precisa saber e ignorar al mismo tiempo, siendo que de hecho él sabe lo que afirma ignorar e ignora lo que dice saber. Derrida también enseña a ver de manera paradójica la relación del profesor con un método: precisa de un camino, planificación, recursos, textos, estrategias de sensibilización, formas de evaluación, pero la filosofía escapa a cualquier método. El mejor método aplicado con rigidez puede no provocar una experiencia de filosofía, y ella puede surgir sin ningún método o de una práctica antimetódica. De modo que el enseñar puede ser visto como una tarea al mismo tiempo necesaria e imposible, y ese carácter paradójico es una fuerza que potencia nuestro trabajo en la escuela.

M. de Barros

Dudé en poner al número 10 del equipo... Titubeé al pensar en incluir a Manoel de Barros, poeta de Mato Grosso, entre los nombres que nos frecuentan. Pero los motivos para traerlo son muchos. Primero, es un poeta, un artista, un creador. El tono de la experiencia filosófica que nos anima se aproxima del de la experiencia artística: el tono de la sensibilidad creadora. Por si ello no fuera suficiente, es un creador de infancias, de una relación particular con la infancia,

en la escritura y el pensamiento. Y, si aún fuera necesario dar una razón más, su presencia es muy fuerte en la práctica de nuestro proyecto: es inspirador, por sus escritos para pensar y actuar en las clases. Sus frases son permanentemente citadas en las reuniones de trabajo, en las planificaciones de las actividades, en las jornadas de encuentro y de presentaciones del proyecto.

Sin embargo, esos mismos motivos me hacían dudar en parte: ¿un poeta en un proyecto de filosofía? ¿Para qué darles alimento a los «filósofos» ávidos por objetar el carácter filosófico de nuestro trabajo? Al mismo tiempo, ¿Manoel de Barros no se ha vuelto un nombre demasiado fácil en el mundo académico brasileño? ¿Una especie de moda, que el simple hecho de mencionarlo sería suficiente para garantizar consenso y adhesiones? Sin embargo, vencieron la fuerza de su pensamiento y su influencia efectiva en nuestra teoría y en nuestra práctica

Quiero destacar algunos rasgos sugestivos, inspiradores, de Manoel de Barros. Primero, la belleza de su escritura y del ejercicio del pensamiento. Hay una dimensión estética insubstituible cuando pensamos y escribimos. No podemos renunciar a ella. La estética y la creación se remiten mutuamente. De cierto modo, una está al servicio de la otra. Un epígrafe del propio autor al primer volumen de los tres que componen *Memórias inventadas: a infância* [Memoria inventada: la infancia] de Manoel de Barros es elocuente: «todo lo que no invento es falso».

La invención, tal como para Simón Rodríguez, es un criterio de verdad. Puede suceder que no todos los inventos sean verdaderos, pero también sabemos que algo que no inventamos no puede ser verdadero. La creación es la puerta de entrada al mundo de la verdad. Esta frase puede inclusive no ser verdadera, pero es una linda e inspiradora manera de adentrarnos en el mundo del pensamiento.

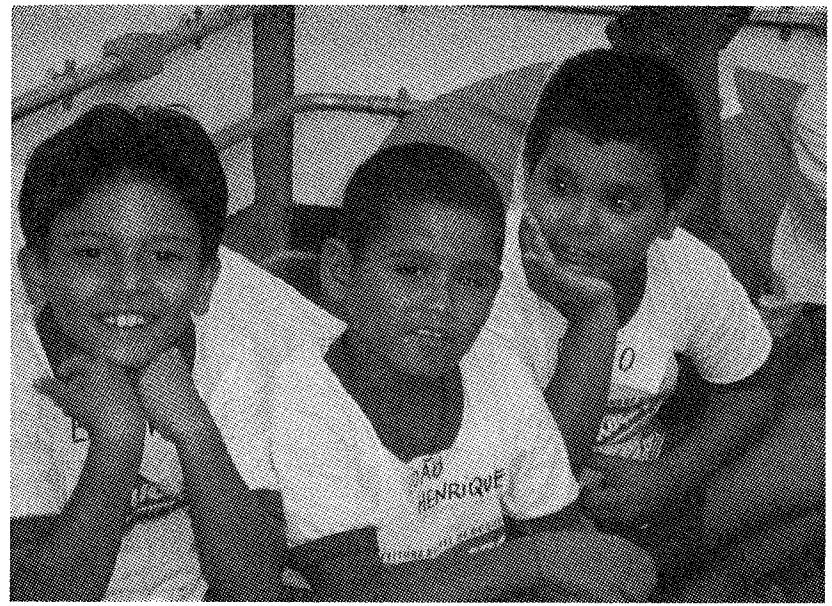
También es importante mostrar cómo el poeta de la región del pantanal nos ha enseñado a desaprender una visión empequeñecida y esquemática de la infancia cronológica, abriendo las puertas para una mirada más potente, rica, compleja. El mundo de los niños es en sus poemas el mundo de la intimidad con las cosas y con el mundo, de fuerza vital y energía creadora. Su poesía muestra una fuerza infantil de mirar y estar en el mundo. Más aún, Manoel

de Barros enseña lo feo y lo pobre de las miradas que empequeñecen y, por el contrario, le imprime una fuerza singular al pensamiento cuando se coloca para prestarle atención a lo que normalmente es mostrado como pequeño e inútil.

La poesía de Manoel de Barros compartida entre maestros y estudiantes es también una oportunidad para derrumbar las fronteras disciplinarias y los rigores metodológicos a la hora de ejercer el pensamiento en un aula. Con él, damos a leer y leemos un pensamiento rico, potente, bonito, y esa lectura importa por la propia experiencia de lectura que puede generar, más allá del pensamiento que ella misma provoca. Por su irreverente relación con la sintaxis y con la gramática, por la forma en que exige que se desaprenda una forma estandarizada de escritura, él también inspira a pensar mundos más allá de los mundos estandarizados en el pensamiento. Desacralizando la escritura y el pensamiento consagrados, abre camino a las condiciones para la invención en la escritura y el pensamiento.

Capítulo II

Filosofía con Niños: ¿camino para un pensar transformador en la escuela?[4]



Para mí, filosofía
Es saber escuchar
Pero si tienen ganas
También pueden hablar.

Filosofía es un don
Que se llama filosofar
Es un momento de la clase
En el que nos detenemos a pensar.

Hablamos un poco de todo
En ese momento nuestro
Ya hablamos sobre la nada
Libertad, pensar el tiempo.

Es un viernes
De mucha alegría
Cuando bajamos
Para hacer filosofía.

Al final, para mí, filosofía
Es intentar explicar lo inexplicable
Responder lo que no es pregunta
Hacer que lo difícil se vuelva fácil.

Ricardo Henrique Soeira de Jesus Junior

Filosofía con Niños: ¿camino para un pensar transformador en la escuela?[4]

Vanise Dutra Gomes

La filosofía encanta cuando nos permite oír
lo que está dentro de nosotros. Cuando nos permite reconstruir
certezas, cuando revemos críticamente lo que somos.
Si logramos percibir ese encuentro,
nos gusta filosofar.
Cristina (Maestra de la escuela Joaquim da Silva Peçanha)

Este trabajo que presento bajo la forma de un ensayo es parte de mi investigación de maestría. En él propongo algunas reflexiones sobre la Filosofía con Niños que desarrollo en la escuela pública y busco pensar cómo este tema afecta mi práctica pedagógica en la escuela, en las clases y en mi propia vida.

Durante mucho tiempo, en el cotidiano de mi práctica como maestra, he observado y me he preguntado: ¿por qué los niños, frente a cuestiones y actividades vinculadas al aprendizaje de lectura y escritura convencionales, presentan muchas dificultades de concentración y atención para oír lo que está circulando dentro del aula? ¿Por qué presentan dificultades para expresar oralmente sus ideas y pensamientos respecto de lo que está a su alrededor? ¿O por qué no logran relatar con claridad sus vivencias para que a partir de ellas podamos realizar estudios sobre la lengua? ¿Por qué no son creativos al escribir sus textos? ¿Y por qué no consiguen entender los textos leídos por ellos mismos o por mí? ¿O presentan dificultades de

4. Traducción del portugués de Ingrid Müller Xavier, revisión de Luciana di Leone, Walter Kohan y Beatriz Fabiana Olarieta. Una primera versión de este texto se publicó en *Única*. Revista de Artes y Humanidades. Maracaibo, v. 12, n. 2, mayo-agosto 2011, p. 160-189.

comprensión sobre cualquier texto leído por ellos o por mí? ¿Y difícilmente dialogan sobre sus dudas, cuestiones y opiniones cuando se les solicita que participen comentando los temas presentados? ¿No habría, ante tantas dificultades encontradas durante el proceso de aprendizaje, otra manera de ser, de experimentar y de pensar el tiempo/espacio del cotidiano de la escuela/aula?

Todas esas preguntas me acompañan desde hace mucho tiempo y en los últimos dos años he tenido la oportunidad de acercarme a la Filosofía con Niños y hacerla parte de mi práctica cotidiana. Es una propuesta osada e innovadora que ha provocado muchas inquietudes, transformaciones y autotransformaciones consideradas positivas e inusitadas por los maestros. Es algo que nos está tocando y afectando profundamente.

La propuesta se concretiza a través de un proyecto de extensión universitaria intitulado «Em Caxias, a filosofia en-caixa?», desarrollado por el *Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância* (NEFI), del Programa de Posgrado en Educación de la *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, en la escuela municipal Joaquim da Silva Peçanha ubicada en el Municipio de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, escuela en la que trabajo como maestra de los primeros años de la primaria.

Las actividades del proyecto ocurren a través de lo que llamamos «experiencias filosóficas»[5] realizadas semanalmente con niños y adultos; y las maestras practicantes del proyecto, tenemos la responsabilidad de planearlas, ejecutarlas y evaluarlas acompañadas por los miembros del NEFI. Estamos siempre enfrentándonos con el ejercicio de pensar lo impensado y somos afectadas (Merçon, 2009: 44-47) por una nueva práctica pues, al prepararnos para hacer filosofía, somos conducidas a pensar en aspectos menos didácticos y más filosóficos (Kohan, 2008: 80).

A partir de cuestiones relacionadas con las dificultades de aprendizaje de los alumnos y alumnas y de las posibilidades de resignificación

5. Las experiencias filosóficas son actividades de alrededor de 60 minutos, que cada maestra realiza con sus alumnos en el marco del proyecto de Filosofía con Niños en la escuela. Las mismas están compuestas por algunos elementos básicos que tienen por objetivo el ejercicio del pensamiento. Vamos a tratar este tema con más detalle al final de este trabajo.

del proceso de enseñar y de aprender propiciado por Filosofía con Niños, intento ver cosas y, principalmente, personas invisibilizadas en el cotidiano escolar; sujetos que dan vida a la escuela pública y en ella fracasan, que nos problematizan y nos obligan a pensar las prácticas escolares. Esos sujetos denuncian la insuficiencia del discurso de la búsqueda de la igualdad y necesitan con urgencia de proyectos creativos y flexibles para abrigar las diferencias.

En la investigación que vengo realizando intitulada «Filosofía con Niños en la escuela pública: posibilidades de experimentar, pensar y ser de otra manera», intento comprender las acciones de los sujetos en la dinámica pedagógica, poniendo de relieve procesos interactivos en los que los sujetos participen activa y reflexivamente en sus acciones individuales y colectivas, a través de prácticas singulares y los múltiples procesos que tejen la experiencia filosófica en la escuela.

Así he reafirmado mis inquietudes y formulado nuevas preguntas, en el sentido de intentar comprender algo que les pasa a los sujetos del llamado proceso de enseñanza y aprendizaje de la escuela pública en la contemporaneidad. Me interesa comprender, no sólo cómo opera con esos sujetos la llamada sociedad del conocimiento y de la información, de la opinión, de la velocidad y del trabajo, sino de qué forma las experiencias filosóficas con niños en el interior de esta escuela pueden posibilitar experimentar, pensar y ser de otra manera en los estudios escolares y en la vida (Foucault, 1986:12).

Quiero comprender si los cambios que van ocurriendo a partir de las experiencias filosóficas realizadas con los niños —que siempre piden cariñosamente por la llamada «clase de filosofía»— pueden contribuir con la tan soñada transformación y quizás con la no menos soñada emancipación social, a través de algo que de hecho nos ocurra, nos toque, nos afecte (Larrosa, 2002: 21), no en momentos aislados o efímeros, sino también en la cotidianeidad de las clases.

Para eso, se tornan necesarias algunas elecciones respecto del proceso de investigación científica y una comprensión teórico-epistemológica que dé lugar al estudio sobre lo que ocurre y afecta afirmativamente a los sujetos de una experiencia/sentido en el cotidiano de la escuela pública. Consideraremos un paradigma que evoca un nuevo pensar epistemológico y político en búsqueda de «un conocimiento prudente para una vida decente» (Santos, 2009: 74) en el intento de

tejer relaciones entre lo posible y lo deseable, entre la igualdad y la diferencia, valorando relaciones culturales más horizontales y modos de pensar y estar en el mundo que se tornaron invisibles.

Al reflexionar sobre el paradigma del conocimiento científico y tecnológico presente en el discurso de las grandes narrativas que fundamentaron la sociedad moderna, notamos que la escuela pública ha sido un vehículo para su ideario civilizatorio de progreso y sustento ideológico, y también que la racionalidad que subordina el saber científico y tecnológico al capitalismo salvaje y excluyente está en crisis. Al utilizar la institución escolar, genera una gran precariedad y un enorme descrédito de la escuela pública brasileña. Busco con este trabajo resituar la discusión, creyendo en la valoración de «prácticas educativas menores» (Gallo, 2008: 64-65) desarrolladas en el interior de la escuela, que de hecho estén comprometidas políticamente con las posibles transformaciones de los sujetos que de ellas participan.

Cuando hablamos de la escuela, pensamos en los sujetos y en los procesos que atraviesan su cotidiano, las relaciones que se van tejiendo, los objetivos y las finalidades de una educación escolar de calidad. Entonces, al pensar el trabajo del espacio/tiempo escolar que desarrollé hasta la llegada del proyecto de Filosofía con Niños a mi escuela y en las transformaciones que la Filosofía con Niños ya nos ha proporcionado, me preocupa que se discuta qué es lo que de hecho estamos haciendo en la/de la escuela. ¿Qué podrían significar enseñar y aprender? ¿Estamos preocupados con la transmisión, ampliación, profundización y construcción de conocimientos escolares que aporten una experiencia/ sentido para la vida? ¿Es posible que estos conocimientos potencien afirmativamente transformaciones y auto transformaciones en los sujetos participantes de la escuela? ¿Cómo despertar el deseo de aprender en nuestros alumnos de manera que sean afectados por un pensar que los lleve a salir del lugar común? ¿Es posible en la escuela un aprendizaje en el que maestros y alumnos tengamos experiencias que posibiliten pensar, experimentar y ser de otra manera, diferente de la que hemos sido? ¿Qué camino hay que priorizar para que un aprendizaje escolar tenga de hecho sentido y atraviese la vida de los participantes de la escuela: la experiencia del conocer o la experiencia del pensar?

En este texto presentaré un relato[6] de acontecimientos ocurridos en la escuela donde trabajo y que han contribuido para repensar la práctica pedagógica allí desarrollada. Confieso que al escribir percibo que muchas preguntas, dudas y inquietudes siguen pulsando dentro de mí, en el pensamiento. Estoy completamente involucrada en el tema y el desafío propuestos, y este texto representa sólo una apertura, esto es, el comienzo de una conversación sobre lo que puede llegar a ser la Filosofía con Niños al recorrer el cotidiano del aula como otra manera de ser, de experimentar y de pensar en la escuela pública.

La llegada del Proyecto de Filosofía con Niños a la escuela

A fines del 2007, llega a la Escuela Municipal Joaquim da Silva Peçanha una propuesta osada, diferente, frente a la cual nosotros, profesionales de la escuela, nos sentíamos curiosos, pero también inseguros.

La propuesta era desarrollar un proyecto de Filosofía con Niños y, si fuese posible, con los adultos con el objetivo de «fortalecer el pensamiento de niños y maestros de la Red Municipal de Educación de Duque de Caxias buscando la constitución de subjetividades críticas y transformadoras».[7]

¿Filosofía? ¿Con niños? ¿En la escuela con los primeros años de la educación primaria? Esos habían sido los principales interrogantes aparecidos después de la presentación del proyecto. Algunas maestras estábamos curiosas con la propuesta, otras desconfiadas, en la medida que los contactos anteriores que habíamos tenido en nuestra formación con la Filosofía no habían sido muy alentadores.

De acuerdo con algunas de las declaraciones de los profesionales de la escuela, que han sido registradas en esta investigación, he podido percibir que el poco contacto que estos profesionales tuvieron con la Filosofía hacía que la comprendieran como una disciplina que tenía una fuerza, una potencia, pero que también estaba un poco distante

6. Los nombres de las maestras han sido cambiados para preservar la identidad de los participantes del proyecto.
7. Cuaderno de Materiales elaborado por el NEFI para la formación de los participantes del proyecto «Em Caxias, a filosofia En-Caixa? A Escola Pública em Duque de Caxias continua apostando no pensamento». Abril /2010.

de la formación que ellos habían tenido. La filosofía no parecía haber dejado una huella profunda en ninguno de los maestros de la escuela y, de manera general, ellos se sentían alejados de ésta, por presuponerse incapaces de ejercer el pensamiento filosófico, o por la dificultad de vincular los textos y temas de los filósofos con su vida cotidiana.

Finalmente, he podido observar que las posturas de incapacidad de los maestros en relación a la Filosofía la afirmaban como un campo para otros: aquellos capaces de pensar el mundo con inteligencia. Sin embargo, delante de este cuadro, ocho maestras, dos orientadoras pedagógicas, una orientadora educacional y la directora decidieron apostar en esta aventura de la Filosofía con Niños en la escuela pública.

Para la ejecución del proyecto fue necesario pensar el espacio físico y el tiempo para su funcionamiento y se contó con la contribución y participación efectiva de la directora de la escuela, que además de habilitar una sala, organizó junto con el equipo técnico-pedagógico y el NEFI la mejor disposición de horarios para la participación de las maestras con sus alumnos y alumnas.

La idea de un espacio diferente de las otras aulas fue presentada por los miembros del NEFI una vez que la nueva clase de filosofía posibilitaría (re)pensar el espacio escolar como un todo, invitándonos a formular nuevas preguntas y a pensar hasta qué punto una reorganización estética de las aulas y la posición de igualdad entre alumnos y profesores puede contribuir en la enseñanza y en el aprendizaje en la escuela.

Sin embargo, un gran desafío para los participantes del proyecto, los profesionales de la escuela y los coordinadores del NEFI, ha sido pensar las posibilidades de organización del tiempo para las experiencias filosóficas en el marco del horario de las clases, así como también la posibilidad de organizar un equipo para ayudar a las maestras quedándose con los grupos de alumnos y alumnas en las horas de planificación y evaluación de las experiencias. Algo interesante para pensar respecto de la inserción de las experiencias filosóficas en la carga horaria de los grupos, considerando la integración con otros contenidos y materias curriculares, ha sido que los alumnos se han ido adueñando del arte de pensar propio de la filosofía, y solicitaban a las maestras su inclusión en las clases de las disciplinas escolares.

Un punto muy relevante e importante ha sido la formación de las maestras respecto al conocimiento e inmersión en el proyecto, para garantizar que las experiencias filosóficas estuvieran siempre guiadas por sus principios rectores[8]. He podido observar a partir de los relatos de mis colegas que las expectativas que nos dejaban inseguras fueron potencializando la importancia de las formaciones que nos aproximaban a lo que necesitábamos hacer para ponerlo en práctica.

> Me acuerdo perfectamente del día en que Walter Kohan, filósofo y autor de varios libros sobre Filosofía con Niños en Escuelas Públicas, estuvo en la escuela por primera vez, proponiendo a los profesores la oportunidad de trabajar filosofía con niños de los primeros grados. Me entusiasmé con la idea, sin embargo, en el fondo, muchas dudas me surgieron. No alcanzaba a comprender cómo ese proyecto seria implantado y cuáles serian los beneficios para el educando. Las capacitaciones en la UERJ, en Isla Grande, y las experiencias vividas han sido fundamentales para que yo percibiera que trabajar filosofía con niños de clases populares era posible. (Ana)

En el relato de la maestra Ana, podemos percibir su interés y entusiasmo en trabajar con el proyecto y las muchas dudas e inseguridades que nos envolvían. Muestra también que ha sido de fundamental relevancia su contacto con la manera de «hacer-saber» del proyecto y su propia vivencia con las experiencias filosóficas en las formaciones, para la comprensión del trabajo a ser desarrollado y sus posibilidades con los primeros grados de la escuela pública.

> Cuando Walter llegó a la escuela en 2007, hizo la experiencia inicial con los profesores que me pareció muy interesante. Pensé que sería una buena oportunidad para agregar algo nuevo a mi método de trabajo y también en mi vida personal, porque el ejercicio propuesto me pareció

8. Los principios rectores del Proyecto «Em Caxias, a Filosofia en-caixa?» se encuentran en el texto conjunto de Walter Kohan, Beatriz Olarieta y Jason Wozniak publicado en este mismo libro.

muy enriquecedor e, incluso, me hizo pensar sobre una dificultad que yo tenía y a la que creía no poder darle la vuelta, que era organizar las ideas. No sé si es ésa la expresión, pero me pareció que sería una actividad que podría contribuir para enseñarme a pensar. Siempre he sido muy agitada y ansiosa y eso me confundía, y todavía confunde, mucho el raciocinio. Otra cosa que he visto es que la filosofía me ayudaría a aceptar que discordaran de mí. Eso era un gran problema para mí. Hemos tenido algunos cursos, reuniones y también algunas experiencias con alumnos coordinadas por los miembros del NEFI que nos dieron nociones de cómo desarrollar el proyecto. Todo era muy nuevo y complicado. En 2008 hubo un curso de formación considerado importante para la formación de los profesores implicados en el proyecto, pero, por cuestiones personales, no participé. Sentí que me quedé un poco perdida después que ellos volvieron porque hablaban mucho y citaban cosas que habían hecho y aprendido allá. Mi suerte fue que Vanise salía de la escuela conmigo y en el camino charlábamos sobre el proyecto, el curso, las experiencias. Y la pasión que Vanise tiene por el proyecto fue fundamental para que yo pudiera involucrarme en el proyecto cada vez más.

Muchas personas han desistido por varios motivos, pero creo que el principal es la incertidumbre que el proyecto nos trae al inicio y que requiere una búsqueda constante de aproximación de lo que sea la realización de hecho de una experiencia filosófica.

Y creo que para muchos faltó esa voluntad de acertar, tal vez por el trabajo que exigen las cosas nuevas, desconocidas y sin forma fija, como es el caso de ese proyecto. (Cristina)

El relato de la maestra Cristina presenta detalles interesantes que vale la pena comentar. En primero lugar, apunta cómo la formación inicial y su vivencia personal de las experiencias filosóficas no sólo contribuyeron para su vida profesional como también para su vida personal. Relata las posibilidades de la experiencia del pensar respecto

de sus imposibilidades y cómo una experiencia invita a transformarse. En el relato de la maestra también aparece su percepción de la potente contribución de las experiencias de formación vividas para pensar el enseñar y el aprender que atraviesan la escuela/clase, especialmente ayudándole a reconsiderar el lugar que ocupaba como maestra, abriéndose en dirección al diálogo dado que tenía dificultad de aceptar que sus ideas fueran discutidas por otra persona.

Como maestras, fuimos formadas con la idea de que detentamos el saber y debemos transmitirlo a quien no lo tiene. Entonces, ese supuesto saber nos impide la apertura al diálogo con el otro, incluso con los alumnos, en la medida en que ellos son el blanco de nuestro supuesto saber. Como, también presuntamente, ellos no saben, entonces deben callarse y atender a nuestro supuesto saber de maestras.

A continuación, Cristina, relata cuánto la formación en el proyecto propone actividades que son potentes y afectan no sólo a las maestras que creen en el proyecto sino también la posibilidad que otras personas lo desarrollen. Pone como ejemplo a su amiga que, al participar de una formación, retorna y la ayuda a pensar cosas que no había experimentado en la primera formación en 2008. Sin embargo, Cristina relata las desistencias de algunas maestras demostrando que para realizar este proyecto es necesaria una apertura personal ante una propuesta que no tiene un método de trabajo pedagógico fijo, a diferencia de tantos otros elaborados y desarrollados en la escuela.

La Filosofía con Niños impone una condición primera para los que desean aventurarse en ella: apertura para trillar el camino de la experiencia y, como ya dicho, permitir que su vida sea atravesada y afectada por los encuentros y desencuentros de un caminar abierto, enigmático, imprevisible, llevándolos a lugares aún no vividos y pensamientos todavía no pensados.

Las Experiencias Filosóficas y su resignificación de la práctica pedagógica

La formación inicial me llevó a una situación contradictoria: si por un lado posibilitaba vivenciar cómo serían desarrolladas las

experiencias filosóficas del pensar y cómo serían pensadas las experiencias, dándonos apertura para experimentar el camino a recorrer, por otro lado, me invitó al desafío de correr el riesgo de pensar cosas que todavía no había pensado sobre mi práctica pedagógica.

Por eso, me parece que es necesario reflexionar un poco de qué manera los distintos elementos de esas experiencias filosóficas me invitaron a rever mi práctica pedagógica trayendo cambios significativos. No realizaré un estudio en profundidad de cada elemento, pues el énfasis al citarlos y comentarlos está pautado por las transformaciones ocurridas en la escuela, especialmente conmigo, maestra de los primeros grados de la enseñanza fundamental, después del contacto con el pensar filosófico.

Para la realización de las experiencias filosóficas había que tener en cuenta algunos elementos importantes que componen una experiencia del pensar. Son ellos: «disposición inicial», «vivencia (lectura) de un texto», «problematización del texto», «diálogo» y el «momento de recuperar y continuar pensando el tema». Aunque en el material del NEFI se presentaban estos elementos para trabajar en una experiencia filosófica, eran presentados como una propuesta abierta, en la cual las maestras teníamos la libertad de reflexivamente crear a partir de ellos nuevas formas de experimentar el pensar filosófico.

El primer elemento era la preparación de una «disposición inicial» para propiciar que las condiciones de escucha, silencio, respeto al pensar del otro y el diálogo fueran establecidos. Esta «disposición inicial» representa un momento importante, pues en la escuela/aula la dinámica acelerada y disciplinadora imposibilitaba la necesaria concentración para el ejercicio del pensar. Lo interesante es que necesitábamos distraernos de aquello que estábamos haciendo en el cotidiano de la escuela para buscar otra dimensión del pensamiento, la dimensión de la experiencia/sentido.

Cuando estaban en las clases, los alumnos necesitaban mantener una postura disciplinar ante la maestra. Yo misma pensaba que bastaba que los alumnos estuvieran sentados en fila y se determinase el silencio para que estuviera garantizada una *buena* situación de concentración y aprendizaje. Sin embargo, aun con tanto cuidado con la disciplina, los alumnos siempre encontraban una manera de burlar

las reglas y charlar, salir de sus sitios, jugar durante las clases. De esa manera, iba formándose un clima de control y hostilidad por parte de las maestras, imposibilitando la participación de los niños y aumentando todavía más su agitación en clase.

Cuando llegábamos del aula de filosofía este clima seguía con nosotras, haciéndonos buscar otro tiempo que no podría ser el escolar.

> Muchas de nosotras maestras evitamos que nuestros alumnos «charlen» en clase, pues creemos que eso puede perjudicar el desarrollo del trabajo. El hecho es que al generalizarlo, no permitiendo tampoco que los niños se expresen frente a un determinado asunto, estamos formando ciudadanos sin opinión propia, pasivos frente al mundo. Puedo afirmar que la filosofía me ha hecho reflexionar sobre esta y otras cuestiones y fui en búsqueda de una nueva transformación: la de los alumnos (maestra Ana)

En este comentario, Ana reafirma lo que ya ha sido dicho poniendo de relieve cómo las maestras no permiten el diálogo, al imaginar que con tal control garantizan una presunta concentración y un supuesto aprendizaje en la escuela/aula.

Pensar una «disposición inicial» para vivir una experiencia/sentido me llevó a una reflexión sobre la posición de pasividad que imponíamos a nuestros alumnos para intentar lograr un «buen aprendizaje»: una posición de receptores. Por más innovaciones pedagógicas que introdujéramos, percibí que de hecho no había cambios significativos respecto de mi concepción de alumno. Aquellos que supuestamente no saben necesitan de la maestra, que presuntamente sabe, para conducirlos en el camino del saber, y de esa manera garantizar la transmisión de los contenidos curriculares.

Cuando Ana relata que buscó la transformación de los alumnos, percibo que ella se abre a su propia transformación, pues al reconocer la no autorización del diálogo y que el filosofar la invita a reflexionar sobre el tema, empieza a dar voz a los niños y a permitir en ella misma una escucha más sensible de estas voces, con lo cual empieza un desplazamiento del lugar común de la transmisión de saber rumbo al diálogo. Esta declaración me hizo reflexionar sobre cuánto

yo necesitaba (re)pensar la relación profesor/alumno que vivo en la escuela/aula.

Otro momento significativo en la experiencia filosófica que me invitó a crear otra manera de experimentar, pensar y ser en la escuela ha sido la «vivencia (lectura) de un texto». ¿Pero, cómo es posible a través de la lectura de un texto abrirnos hacia otros lugares? ¿No es el texto un material didáctico que transita en las escuelas desde su creación y como base del aprendizaje? ¿El material básico de la escuela no es el texto? ¿Entonces cómo es posible que algo que ya forma parte del trabajo escolar cotidiano nos traiga un filosofar transformador?

Básicamente, vengo alfabetizando a los alumnos pensando que, al tener acceso al mundo de la escritura, ellos van a tener posibilidades de participar de este mundo. Con todo, ¿qué textos utilizamos para que eso se concrete? Por lo general yo buscaba auxilio en cualquier texto presente en los libros didácticos. Ellos me ayudaban en la planificación y desarrollo de las clases. Además, los niños, por el hecho de llevar ese material a la casa, tienen la oportunidad de también llevar los textos seleccionados por las maestras de la escuela, contribuyendo de esa manera al ejercicio del conocimiento de la lectura y de la escrita. Los textos escritos son utilizados en la escuela no solamente para que los alumnos participen prácticamente del mundo social de la escritura, sino también para que tengan acceso a los contenidos acumulados por la sociedad y transmitidos por la escuela. Éstos son determinados por los programas educativos elaborados por los gobiernos de turno. Entonces, aun teniendo alguna autonomía de trabajo en la clase, y desarrollando en la práctica pedagógica un trabajo diversificado con varios tipos de textos, priorizo solamente los textos escritos. Cualquier texto escrito. ¿Qué tiene que ver todo esto con los textos del pensar filosófico? Con las experiencias filosóficas he sido invitada a preguntarme sobre mi relación con los textos escritos, lo que estaba haciendo con ellos y a explorar otras posibilidades: ¿Qué es un texto? ¿Para qué, de hecho, sirve? ¿Cuál es mi relación con el texto? ¿Solamente me relaciono como maestra reproductora de un saber ya contenido en el texto? ¿Hasta qué punto un texto puede afectarme? ¿Qué fuerza puede tener un texto para hacer pensar? ¿Todos los textos cumplen la misma función? ¿Todos

los textos tienen la misma potencia? ¿Cualquier texto nos invita a pensar? ¿Qué texto nos abre a una experiencia/sentido?

En el relato que sigue podemos observar la presencia de estas inquietudes frente a la elección de un texto que abriera las puertas al pensar filosófico y mis inquietudes frente a él:

> Hemos tenido algunos cursos, reuniones y también algunas experiencias con alumnos coordinadas por personas del NEFI que nos dieron nociones de cómo llevar a cabo el proyecto. Todo era muy nuevo y complicado. Empecé entonces a realizar las experiencias con mi grupo de alumnos. Éramos acompañados por Fabiana y por maestras becarias (Simone y Aline) que se alternaban semanalmente. Era una clase de cuarto grado y a los niños parecían gustarles mucho los encuentros. Yo tenía mucha dificultad de elegir los textos y también estaba muy aprisionada a conceptos y actitudes didácticas. Fabiana, en cada reunión de planificación que ocurría después de la experiencia, intentaba orientarme en los puntos que destacaba como negativos y también buscaba incentivarme en las cosas que habían salido bien. (maestra Cristina)

Podemos percibir en este testimonio la relación didácticamente estrecha que teníamos con el texto y la dificultad de liberarnos de las certezas y concepciones didáctico-pedagógicas que creíamos que un texto simplemente poseía. Fue entonces que todas estas inquietudes, surgidas frente a la elección de un texto para el ejercicio del pensar, me llevaron a un movimiento de salida de la zona de comodidad en la que me encontraba, en el uso mecanicista del texto y sus ejercicios estériles de interpretación y aprendizaje gramatical, en búsqueda de otras maneras de experimentar, pensar y ser de modo potente un texto. Pero no podría ser un texto cualquiera. Tenía la tarea de seleccionar un texto que me afectara primero, para que yo pudiera ser de hecho verdadera frente a los niños, presentando algo que me hubiera tocado, con el que de hecho me sintiera implicada en la discusión sobre su sentido y potencia. Percibí que, durante mucho tiempo,

nos olvidamos de que somos todos seres en formación y nos agarramos de la aplicación de métodos y de recetas que nos son vendidas como milagrosas —actitudes típicas de una racionalidad instrumental que valoriza los medios y descarta la reflexión sobre los fines. En una sociedad que valoriza el producto en todos los sentidos, es necesario resistir para entender que vivimos en proceso. He aquí una enorme contribución que la filosofía y también el arte son capaces de dar a la educación. Tanto la filosofía como el arte buscan la ruptura y lo nuevo; es una manera de buscar sentido que se encuentra en la exterioridad y en lo desconocido. Cuando abdican de cualquier pretensión de completitud o de la posesión de certezas o verdades, las dos enseñan su carácter emancipador; una libertad sencilla y sin pretensiones. El diálogo entre iguales es una especie de supuesto natural en estos dos campos —él ocurre en el «silencio» del arte como también en el «ruido» de la filosofía, las dos se alejan del autoritarismo y se acercan de la autoría cuando toman el otro como capaz de ser igualmente productor de sentido (Oliveira, 2004: 13).

De allí surgió la posibilidad de que nosotras mismas nos abriéramos no solamente a los textos escritos, sino también a otras dimensiones del texto, como sugiere este fragmento potente para pensar, tomado de los materiales de trabajo del NEFI:

> Solamente pensamos cuando algo, como un texto, fuerza el pensamiento. Los textos pueden ser escritos, narrativos o poéticos, también imagéticos, dramatizaciones corporales, audiovisuales o informáticos. Pueden ayudar a ejercitar diversas formas de expresión y experimentación, de lectura participativa, dramática, etc. Los textos serán sensibles a la capacidad de los participantes, pero también potenciarán esa capacidad. No serán dogmáticos, moralizantes o pobremente escritos. Tendrán belleza, enigmas, fuerza. (NEFI, 2009: 83)

Otro elemento importante en la aventura de experimentar, pensar y ser de otra manera en la escuela a través del pensar filosófico, ha sido el desafío de la «problematización del texto», pues además de ser un material potente para pensar, necesitaba que el encuentro con el texto nos desafiara a plantear preguntas, cuestiones que nos invitaran, a mí misma y a mis alumnos y alumnas, al diálogo.

Pero, ¿cómo problematizar un texto? ¿Qué significa problematizar? ¿Por qué problematizar un texto? ¿Qué potencia hay en la problematización del texto? ¿Qué es problematizar? ¿Qué tipo de problematización da fuerza al pensamiento? ¿Qué es un problema? ¿Cuál es la diferencia entre problematizar e interpretar un texto? Hasta entonces, en la escuela hacia uso de la problematización como estrategia para enseñar a los alumnos y alumnas a buscar, a través del raciocinio, la solución y las repuestas a situaciones presentadas en la escuela y en el mundo. Esta manera de manejar la problematización está más direccionada a la búsqueda de algo ya sabido o preconcebido. En ese caso, no se despierta la curiosidad y el deseo de lanzarse a lo desconocido para intentar desvendarlo.

Este modelo de problematización, más específicamente utilizado en las clases de matemática, termina por hacer que se pierda el sentido investigativo, en la medida en que ya pre existe una respuesta y se trata sólo de encontrar el mejor camino a ella. Con todo, dejamos de percibir que el uso que hacemos de estas situaciones-problema que constituyen los famosos y conocidos «problemitas de la matemática», además de presentarse como ejercicios repetitivos enfocando solamente la utilización correcta de las cuatro operaciones matemáticas, que en ellos están incluidas, están tomados textualmente de los libros didácticos sin posibilitar el repensar de nosotras, maestras, y así elaborar nuevas situaciones-problema que estén de hecho relacionadas con el cotidiano de la vida de los alumnos y alumnas permitiendo la existencia en la escuela/aula de un *espacio/tiempo* legítimo del pensamiento imaginativo, creativo. Una vez más haciendo coro con Paula Ramos de Oliveira, decimos que,

> como profesores hemos mucho más enseñado la reproducción de conocimientos que permitido la producción de sentidos. Una imagen posible para ilustrar esta afirmación

sería la del profesor como autor de un libro que es entregado al alumno en la clase... listo. De la misma manera que dialogamos con un texto, con un libro, el aluno también puede establecer diálogo con el profesor, pero, en general, casi no hay espacio para la producción de un discurso que no esté alrededor de lo que el profesor «explicó» como verdad. Como profesores afirmamos el deseo de que nuestros alumnos tengan una postura crítica y reflexiva, que aprendan a pensar en nuestras clases y a partir de ellas, pero no hemos permitido un espacio para que eso ocurra ni para ellos ni para nosotros, una vez que también nos excluimos del proceso de investigación y de problematización del conocimiento. (2004, 14-15)

En las experiencias filosóficas, especialmente en la planificación, esta problematización del texto se hace a través de la selección de preguntas relacionadas al tema sobre cuestiones desconocidas y enigmáticas de este texto. Para problematizar un texto, necesito saber lo que de hecho me inquieta y me invita a pensar en él. Para invitarme a dialogar con el texto e invitar a niños y adultos a dialogar, también es necesario preguntar, mejor, preguntarme, esto es, no solamente hacer preguntas externas, sino implicarme dentro de la pregunta. La experiencia filosófica sólo puede tener verdaderamente sentido si el texto provoca, en primer lugar en mí, el desafío del encuentro con lo enigmático que en él está contenido, y para eso es necesario problematizarlo abriendo este camino a través de una pregunta que me toque. No es suficiente preguntar, es necesario tener una relación con la pregunta, una invitación al diálogo muy diferente de las preguntas con respuestas listas, a las cuales yo estaba acostumbrada.

Un artículo de Santiago Kovadloff[9] nos trae un argumento interesante y provocador sobre el significado de la pregunta y nos ayuda a pensar sobre este osado camino que nos abre para «el pensar», especialmente la fuerza que debe tener en la escuela/aula

9. «¿Qué significa preguntar?», publicado en el periódico Clarín. Buenos Aires, 16 de octubre de 1990, incluido entre los materiales del NEFI.

potencializando el aprendizaje de profesores y alumnos. Comenta en este fragmento del artículo:

Sí, preguntar es atreverse a lo que todavía no se sabe, a lo que todavía nadie sabe. Preguntar es atreverse a cargar con la soledad creadora de aquel viajero que inmortalizó el poeta Machado: «Caminante no hay camino, se hace camino al andar». Ocurre que las preguntas serán siempre tercamente personales o no serán auténticas preguntas. Preguntar no es andar por allí formulando interrogantes, sino sumergirse con todo el cuerpo en una experiencia vertiginosa. Las preguntas, si son preguntas, abarcan la identidad de quien las plantea, aunque no resulten, en sentido estricto, preguntas autobiográficas. Necesitamos, por el hecho de ese férreo carácter personal e intransferible de la pregunta, por su carácter indelegable, que la respuesta requerida no esté constituida con anterioridad a la formulación de la pregunta. Cada cual debe contestar a su manera así como no puede preguntar más que a su manera. En el auténtico preguntar naufragan las certezas, el mundo pierde pie, su origen se desequilibra y la intensidad de lo polémico y conflictivo vuelve a tener preponderancia sobre la armonía de toda síntesis alcanzada y el manso equilibrio de lo ya configurado. Cuenta Joan Corominas, en su cautivante diccionario, que la expresión latina percontari, de la cual viene nuestro preguntar, se vio alterada en un proceso de cambio para la lengua castellana, por el verbo de uso vulgar praecunctare, derivado de cunetari que significa dudar o vacilar. La referencia etimológica gana todo su peso cuando uno advierte que percontari pone de relieve, en el acto de preguntar, la decisión de conocer o de buscar algo que se sabe oculto o disimulado. Por su vez, preaecunctare subraya la incertidumbre, el tantear que se apodera de aquel que pregunta. Y, con efecto, en el acto de preguntar la realidad reconquista aquel aspecto ambiguo, obscuro, que la respuesta clausura y niega. Después de todo, respuesta proviene de responsio y responso es la oración

dedicada a los difuntos, eso es, con criterio más amplio, a lo que ya no vive (NEFI, 2009: 58)

Era este tipo de discusión y esta forma de abordaje sobre este elemento de la experiencia filosófica que atravesaba los encuentros de formación, planeamiento y evaluación del proyecto semanalmente en la escuela y quincenalmente en la universidad. Otro elemento que nos invitó a salir del lugar común haciéndonos (re)pensar nuestra práctica y que componía la experiencia del pensar era el *diálogo*.

El *diálogo* ocupaba la mayor parte de las experiencias y, a través de él, dependiendo de la actitud y posición que tomaba, podía mantenerlo por un tiempo significativo de discusión igualitaria, en la cual todos ocupaban la misma posición de voz y de escucha. Ya no estaban la dominante voz del profesor y las tímidas respuestas de los alumnos que intentaban agradarme contestando lo que yo querría oír.

En el material de los encuentros de formación y presentación del proyecto encontramos las siguientes orientaciones respecto del diálogo durante la discusión filosófica:

> Se espera una práctica dialogada en la que los participantes cambien ideas y argumentos, considerando el examen de los presupuestos y consecuencias de ellos. La discusión filosófica es la tierra de los «porqués». El docente no es el centro por lo cual pasan todas las cuestiones. Propicia una participación amplia y compartida, cuida que la discusión no pierda el foco, genera las condiciones para el diálogo colaborativo. En esta instancia hay que tener especial cuidado en considerar que lo que está en juego no son sólo las ideas, sino también la manera de tratarlas. El contenido de lo que se discute está estrechamente vinculado a la manera cómo se discute. Considerase aquí la manera en que la palabra circula, el lugar que el grupo y cada uno hace para oír lo que los otros tienen para decir, la posibilidad de que los pensamientos no sean acompañados sólo por palabras, sino también por silencios, gestos u otros lenguajes. (NEFI, 2009: 83)

Mi papel, como maestra coordinadora de las experiencias filosóficas en mis clases, sería el de propiciar que todos los participantes experimentaran un *espacio-tiempo* de igualdad. Alumno y profesor pensando lo impensable, juntos, en un mismo nivel, sin jerarquías, en la misma altura... Dialogando juntos... Palabras, gestos, silencios y otros lenguajes circulando igualmente. En ese momento no existiría la posibilidad de un único narrador con su monólogo, con su supuesto saber trasmitido a los demás presentes, sino «espacio-tiempo» del pensar igualmente compartido entre todos.

Este elemento provocó en mí muchos sonidos disonantes, esto es, muchos cuestionamientos sobre el lugar que el profesor y el alumno ocupan en la escuela/aula. Para que ocurriera el diálogo era necesario que yo, la maestra, y los alumnos rompiéramos con la postura de aquel que enseña y de aquel que aprende sin negar lo que somos.

Pero, ¿cómo eso sería posible? Como maestra, fui formada en acostumbrarme a tener la palabra, la verdad, el conocimiento a ser transmitido, y los alumnos son incentivados a recibir esta transmisión, silenciosamente concentrados, para no estorbar su aprendizaje y/o nuestra enseñanza. En esta relación, la lógica explicadora (Rancière, 2003) en la escuela/aula está centrada en el profesor que detiene el conocimiento de los contenidos curriculares que están programados para ser transmitidos y reproducidos.

Estamos constantemente estudiando textos en la escuela sobre el tema de la educación dialógica (Freire: 1994), teniendo en vista la posibilidad del diálogo como hilo conductor de nuestra práctica pedagógica. Estudiamos en la teoría que la relación del enseñar y del aprender recorrida por el diálogo favorecerá la mejora de la escuela pública. Sin embargo, en la práctica, en el cotidiano de las clases, de acuerdo con algunos relatos y conversaciones que nosotras, maestras de escuela, hemos tenido, nos alejamos de estas discusiones e intentamos cumplir los programas a través de la narración unilateral intentando garantizarles un «buen aprendizaje» a los alumnos. Esta preocupación se apoya en la idea de que para que los alumnos de hecho aprendan o comprendan la materia, los contenidos, es necesario que el profesor los explique y los alumnos los memoricen.

Para poner en cuestión la idea de que el profesor debe tomar la palabra, ser su poseedor, y constituirse en narrador central de la

clase, es necesario poner también en cuestión la concepción que comprende la infancia como ausencia de pensamiento, como si necesitara de la maestra para llenarlo, narrando su supuesto saber. La etimología del término «infancia» deriva del latín *infans* que significa sin lenguaje. Si consideramos que el lenguaje es el lugar en que se da el pensamiento, podemos, entonces, concluir que la infancia es comprendida como un ser «sin pensamiento». Esta ausencia de pensamiento, de conocimiento y de racionalidad, asociada a la infancia, puede ser encontrada en Platón, que se ocupará, en el transcurrir de su obra, con las cuestiones educacionales y su contribución para la construcción de la *pólis* deseada. Para Platón, la infancia era comprendida como la primera etapa de la vida y valorizada por tener consecuencias importantes en la fase adulta de la vida.

Según Kohan (2003), no había en la Grecia Antigua, ni siquiera en el mundo greco-romano, un término abstracto que designara una edad específica de los niños que hiciera referencia a la infancia. Con todo, la ausencia de esta palabra en Platón no significa que él no haya pensado la infancia. Para intentar comprender el concepto platónico de la infancia, voy a seguir el esquema propuesto por Kohan, que analiza cuatro marcas interrelacionadas de este concepto: la infancia como posibilidad; la infancia como inferioridad; la infancia como el otro despreciado; y la infancia como material de la política.

La primera marca presenta la infancia como una posibilidad de moldear al ser humano a través la educación, con conocimientos necesarios para formar buenos ciudadanos. Esta idea, según la cual los niños son pensados a partir de lo que van a ser, está presente en la educación hasta el presente. En ella, los niños son considerados como seres incompletos, inacabados, que necesitan recibir una forma y que deben ser moldeados según nuestros objetivos. Podemos percibir esa marca oculta en la idea de que los niños serán todo en el futuro y no son nada en el presente.

En la segunda marca, la infancia se presenta como inferioridad, los niños son comprendidos como seres incapaces, irracionales, limitados en el saber, figuras del vacío y de la ausencia, seres impetuosos e inquietos que deberían en su crianza y educación ser conducidos a la armonía y ritmo de los hombres adultos.

La tercera marca comprende la infancia como el «otro despreciado»,

excluida de la *pólis*, sin compartir la experiencia social de los asuntos públicos.

La cuarta y última marca trata la infancia como material de la política, pues Platón inserta la infancia en una problemática política que engendra toda la discusión de su crianza y educación por la preocupación de que los niños representan el futuro de la *pólis*, siendo su educación pensada y planeada cuidadosamente con el propósito de ajustarlos al ideal de ciudad en construcción.

Así, vemos que en Platón surgen las primeras nociones de infancia y percibimos cómo esa concepción ha influenciado fuertemente la actualidad, que al proponer una educación escolar para todos —acompañada de la idea de que el alumno como ser infantil es incompleto inacabado, limitado en el saber— supone que el alumno necesita de los conocimientos escolares para garantizar su ciudadanía y participación integral en la sociedad.

Sin embargo, la nuestra es una escuela que concibe a sus alumnos como seres excluidos de su pensar como potencia y alteridad, seres que necesitan del profesor que los acoja y les enseñe lo que no saben. En esa matriz, el diálogo, aun pensado como estrategia central de la enseñanza y aprendizaje, necesita del profesor que supuestamente detenta el saber necesario para llenar también la presunta ausencia de saber de los alumnos. Con todo, las experiencias filosóficas permiten ver y hacer lo contrario, cuando la maestra adopta la posición de oyente y considera que los alumnos tienen algo a decir sobre lo que están pensando y que este pensar contribuye también para su aprendizaje —de los alumnos y de la maestra. Así se rompe la estructura jerárquica de aquel que sabe respecto al que no sabe. El diálogo en la experiencia filosófica sólo es posible cuando todos los participantes están delante de un no saber y juntos buscan lo desconocido de sí y de los otros en el ejercicio de experimentar con, pensar con, ser con y crear con...

El último elemento que compone una experiencia filosófica y que posibilita la apertura para otros ejercicios de pensamiento es el momento en el que se recuperan los elementos conceptuales y relacionales principales y se sigue pensando el tema. Con él, rescatamos lo que ya ha sido pensado, problematizado, preguntado, dicho y no dicho sobre el tema y también la forma en que se dio la circulación de la palabra contribuyendo para construir colectivamente las reglas

de la comunidad de investigación filosófica de la que estamos participando.

En este momento podemos subrayar y recuperar algunas dimensiones de la experiencia, como también abrir para orientaciones sobre el ejercicio del pensar.

Experiencia Filosófica en la escuela: invitación a la muerte como devenir

La dimensión de la experiencia del pensamiento en la propuesta del proyecto de Filosofía con Niños, en el municipio de Duque de Caxias (RJ), no está vinculada a un sentido positivista de «experimento», sino a una experiencia auténtica, como apunta el significado etimológico, en tanto viaje que atraviesa la vida de quien la sostiene (Kohan; Leal; Teixeira, 2000: 31). La experiencia del pensar filosófico que tiene una dimensión de incertidumbre es una vivencia irrepetible, sin la pretensión de ser un método educativo aplicable a la espera de un resultado. Tampoco es cualquier cosa en la que todo es válido. Es una actividad específica, singular, creativa de pensar lo impensable, imposible, donde nosotros, sujetos participantes de la escuela, corremos los riesgos de aventurarnos a ponernos en cuestión siendo invitados a experimentar, a pensar y a ser de otra manera en relación a lo que hemos sido hasta entonces, con la auto transformación de los sujetos participantes y, quién sabe, de la propia institución.

Suelo decir que la experiencia filosófica del pensamiento que vengo desarrollando en la escuela con el proyecto me afectó profundamente como maestra. Es algo tan denso, tan potente, que busqué describirlo como *muerte para la vida*. Es un encuentro con una nueva mirada para pensarme a mí misma como maestra, y como persona. He sido afectada por el encuentro, no con la Historia de la Filosofía, sino con una Filosofía que diagnostica el presente (como afirma Foucault), desplaza, transforma el pensamiento, experiencia del pensar que modifica los valores recibidos: todo un trabajo para pensar de otra manera, diferenciando lo que estoy siendo de lo que puedo llegar a ser.

De esa manera me pongo a pensar sobre ese viaje en el que estoy embarcada, en esta experiencia del pensar, como una muerte simbólica de mí misma como un sujeto en constante movimiento y transformación, en la tesitura de otros devenires, especialmente como maestra y principalmente como persona.

Una imagen de la naturaleza me viene a la mente cuando pienso la muerte simbólica como experiencia, como acontecimiento, como un devenir. Es el proceso de metamorfosis que sufre el gusano desde su condición casi estática para la forma de mariposa, que logra con su vuelo el acceso a otros espacios/lugares/mundos. Es preciso que muera un gusano para que nazca una mariposa. Es necesario que muera una maestra para que nazca otra. Esta transformación representa para mí una muerte en vida, el entrever posibilidades de nuevos inicios para la experiencia en el sentido más pleno posible, para cambiarme a mí misma y no pensar lo mismo que pensaba antes...

Aquí me atrevo a pensar la muerte, muerte simbólica de uno, no como algo que viene después de la vida material, física o hasta de la existencia. Mucho menos pienso la muerte como en los rituales melancólicos pertenecientes a la ceremonia del adiós de lo(s) otro(s) en la vida cotidiana. No desconsidero estas formas de pensar históricamente construidas y vividas. Sin embargo, deseo pensar la muerte como una experiencia, un devenir, movimiento de transformación que necesito constantemente vivir, sentir, ser, pensar —y ahora escribir— persiguiendo nuevos inicios, posibilitados por la muerte de la manera en que hasta ahora he sido maestra: *el filosofar* de esa manera posibilita el acontecimiento, el nacimiento, la creación de un nuevo modo de ser maestra.

Entonces, no termino. Hago una invitación a la experiencia del pensar como devenir, abriendo la posibilidad para nuevos inicios en nosotros mismos...

Capítulo III

De las cosas maravillosas: el cuidado del tiempo en la práctica de filosofar en la escuela

Para mí la filosofía cambió mi vida y mi modo de pensar. Después que empecé a hacer filosofía, descubrí pensamientos diferentes de los que solía pensar. Descubrí muchas cosas. Antes usaba el pensamiento de una forma para estudiar. Después de empezar a hacer las experiencias filosóficas mi pensamiento pareció más desarrollado. Antes, si alguien hacía una pregunta, respondía de una forma. Ahora, si me hacen la misma pregunta, voy a responder de otra manera. La filosofía no sólo cambió mi modo de pensar sino también mi vida particular, porque ahora veo las cosas de otra forma.

Arthur Henrique de Souza

De las cosas maravillosas: el cuidado del tiempo en la práctica de filosofar en la escuela

Beatriz Fabiana Olarieta

Nuestro mundo es implacable,
pero abunda en cosas maravillosas.
Adolfo Bioy Casares

En su libro *De las cosas maravillosas* (1999), Bioy Casares realiza la afirmación que sirve de epígrafe a este trabajo. En un pasaje de ese texto, el autor reflexiona sobre el sentido de su obra: «(...) un posible sentido para mis escritos sería el de comunicar al lector el encanto de las cosas que me inducen a querer la vida y a sentir mucha pereza y hasta pena de que pueda llegar la hora de abandonarla para siempre» (Casares, 1999, p. 80). Pero enseguida duda de ser capaz de comunicar ese encanto por causa de su afán de lucidez —que lo lleva a descubrir el lado absurdo de las cosas— y de su afán de veracidad —que le impide callarlo.

Aunque su lucidez lo lleve a toparse con lo absurdo del mundo, Bioy encuentra en él el sentido de su escritura porque, paradójicamente, es en ese mismo mundo inexorable, no en otro, donde se encuentran en abundancia cosas maravillosas.

De la instigación que produce esa dimensión maravillosa del mundo, de la inquietud por el recuerdo de los momentos en que ella cobra fuerza y se torna fugazmente evidente, de la consideración de la posibilidad de que esa evidencia (o, por lo menos, sus huellas) pueda ser compartida es que nace este trabajo.

* * *

En la práctica de la Filosofía con Niños suele señalarse la importancia de crear un grupo que ofrezca seguridad a los que lo integran para garantizar un espacio en el cual sea posible hablar, discutir ideas, equivocarse, estar de acuerdo, discordar, etc.. Ese lugar seguro abarca varias dimensiones, que van desde lo propiamente cognitivo y epistemológico hasta aspectos de tipo emocional e, inclusive, político (Kennedy, 1997). Crear y cuidar ese lugar seguro es tarea de todos los integrantes del grupo. Partiendo de la experiencia de acompañar durante tres años la participación en experiencias filosóficas de un grupo de niños de la Escuela Municipal Joaquim da Silva Peçanha, localizada en el municipio de Duque de Caxias, en el marco del proyecto de extensión «Em Caxias, a filosofia em-caixa? A escola pública aposta no pensamento», planteamos aquí la posibilidad de considerar la dimensión temporal como una dimensión que envuelve y atraviesa el ejercicio de pensar con otros. Sostenemos que en la experiencia de filosofar irrumpe un tiempo que es diferente al tiempo ordinario. Cuando ese tiempo se hace presente debe ser cuidado porque es frágil y porque es él el que abre la posibilidad de sacudir nuestra mirada y movilizar el hábito que nos lleva a ver siempre lo mismo.

Primero, un breve relato de la trayectoria de ese grupo de chicos y su maestra. En el 2008, la maestra Flavia decidió comenzar a realizar experiencias de filosofía con sus alumnos de cuarto grado. El grupo era numeroso. La sala que había sido ambientada para las tareas del proyecto —a la que se le habían sacado las mesas y los bancos escolares, poniendo en su lugar almohadones de colores—apenas alcanzaba para hacer un círculo apretado con los treinta y dos cuerpos de los chicos y los dos cuerpos adultos (el de Flavia y el mío). Cada semana, después del encuentro con los niños, nos quedábamos con las maestras de ese turno, que también participaban del proyecto, para conversar sobre lo sucedido, para repensar lo vivenciado. En esas reuniones, Flavia solía manifestar su incomodidad por el hecho de sentir que nuestras conversaciones con el grupo no conducían a ninguna parte. Hablábamos bastante sobre eso. Aunque esa molestia no desaparecía, ella continuaba intentando, planificando, buscando alternativas. Los estudiantes parecían tener menos reparos. A ellos les gustaban las «clases de filosofía», como las llamaban, y lo manifestaban claramente.

Al año siguiente, Flavia debió cambiar de turno de trabajo y el grupo continuó con otra profesora que no formaba parte del proyecto de filosofía. En consecuencia, como uno de los principios que sustentamos pretende quebrar la división entre supuestos especialistas y maestras de la escuela que aplican los métodos y siguen las instrucciones que éstos les dan, ese curso no continuaría participando del proyecto. Todos nos sentimos muy apenados con la situación, pero nos resignamos. Los que no se resignaron fueron los chicos que, cada vez que veían a alguien del proyecto, pedían continuar con lo que habían comenzado.

Ante esa demanda, y con apoyo de la dirección y de la nueva maestra, decidimos reconstituir las condiciones del año anterior. Flavia (fuera de su horario de trabajo) volvería a coordinar las experiencias de filosofía y, desde el *Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância* (NEFI), yo continuaría acompañando el trabajo. Conseguimos retomar las actividades cuando el ciclo lectivo ya estaba bastante avanzado.

En el 2010 la situación continuó complicándose. Los chicos ya estaban en el sexto año de escolaridad. Muchos, junto con el cambio de ciclo, cambiaron de escuela y los que se quedaron pasaron de tener una maestra a tener varios profesores, de los cuales ninguno participaba del trabajo con filosofía que venía realizándose en la escuela. Además, el grupo había sido repartido en dos grados en los que se mezclaban con otros estudiantes que, al igual que sus profesores, desconocían el proyecto. Esa condición, definitivamente, parecía insuperable. Pero, los chicos tampoco se dieron por vencidos. Continuaron pidiendo sus «clases de filosofía». Flavia y yo estábamos dispuestas a continuar, pero fue imposible encontrar simultáneamente en los dos grados, una hora libre dentro del horario en el que se distribuían las materias escolares. La única opción en la que pudimos pensar fue en un horario después de clases. Los chicos aceptaron entusiasmados. En los días de nuestros encuentros uno de los grados, que salía un poco antes, se quedaba esperando a los compañeros del otro curso para poder comenzar. Teníamos en cada encuentro un promedio de quince chicos aproximándose vertiginosamente a la adolescencia, pero conservando la misma alegría infantil por el espacio conquistado.

¿Por qué esa insistencia? ¿Por qué esa obstinación en no renunciar al momento de la «clase de filosofía»?

Creo hallar parte de la respuesta a mis preguntas en una conversación que se produjo en los primeros encuentros de ese ya avanzado 2009, cuando Flavia y yo volvíamos a acompañar al grupo después de los reiterados pedidos para retomar el trabajo. La respuesta aparece —no de forma directa— en la voz de algunos chicos como intento de pensar otra cuestión planteada por ellos.

En esa ocasión, en medio de una discusión alguien preguntó: «¿Qué es la filosofía?». Sabemos que muchas de las cuestiones que surgen en los encuentros pasan sin que nadie se las apropie, a veces, inclusive ante la insistencia de quién la formuló, es resistida. Pero esta pregunta por la filosofía rápidamente dejó de ser la pregunta de uno para transformarse en una cuestión del grupo. Los chicos comenzaron a explorar lo que es la filosofía a partir de la propia vivencia de haber sido parte de ese ritual en el que, durante todo un año, los mismos que se encontraban durante cuatro horas de lunes a viernes en el aula, se dirigían a la sala de filosofía por una hora semanal. Ritual que, ahora, habían conseguido retomar. A continuación, un pequeño extracto de lo que dijeron en aquella ocasión:

> **Matheus Augusto** dice: «Aquí en filosofía aprendemos y nos divertimos». Le pregunto: «¿Y en el aula no aprenden?». Y él responde: «En el aula aprendemos a pasar de grado estudiando. Aquí —se refiere al encuentro de filosofía— aprendemos a discutir, vamos sabiendo más cosas, vamos haciendo más preguntas».
>
> **Diogo**, que hace sólo tres encuentros que participa del proyecto, arriesga su definición: «Es una clase de conversación en la que aprendemos más. Si estamos con una duda le preguntamos a otro y así van creciendo las dudas y las respuestas.» A **Paulo** no le convence: «No es sólo una clase de preguntas y respuestas. Nos divertimos, dibujamos, pintamos. Y mientras vamos haciendo eso las preguntas van aumentando». Y **Wesley** completa: «Las preguntas salen de nuestra mente. Vamos sacando las dudas de nuestra cabeza».

Para **Ricardo**, «la filosofía es una conversación en la que llegamos al punto de las preguntas». **Flavia** le pregunta: «¿Qué significa *llegar al punto de una pregunta*?». **Matheus Augusto** no le da tiempo de responder a Diogo y arriesga: «Es aclarar dudas». **Wesley** entonces reformula: «Cuando van viniendo más dudas». Y **Ricardo**, que acuñó la expresión, finalmente responde: «Que es más fácil juzgar las preguntas que tenemos en la cabeza. Acá hay gente ayudándome a llegar al punto de mi pregunta». «¿Y qué sería juzgar?», pregunto. «Juzgar —dice— es pensar más fácil con la pregunta. Si todo el mundo concuerda, ya llegamos al punto de esa pregunta». **Wesley** no se conforma: «Juzgar es aclarar las preguntas, discutir sobre ellas».

Para **Yasmin** es «aprender a aclarar las preguntas que tenemos y no sabemos». **Rodrigo** arriesga su definición: «La clase de filosofía es una charla, nos quedamos conversando». A **Matheus** le interesa la idea: «Es como una conversación en el MSN (*messenger*), donde las personas se quedan conversando». **Arthur** trae una comparación que le parece más adecuada: «La filosofía se parece al recreo, es nuestro recreo. Sólo que aquí hacemos preguntas y en el recreo conversamos porque sí». **Matheus Augusto** se quedó pensando en la intervención de Matheus y dice: «Yo creo que la filosofía es diferente a la conversación en el MSN. Ahí uno habla de fútbol, de chicas y aquí estamos aprendiendo a aclarar nuestras dudas. Los asuntos son diferentes. Nadie va a preguntar en el MSN ¡¿por qué el agua es azul?! Aquí aprendemos cosas que ni imaginábamos. Por ejemplo, si estoy en mi casa mirando el cielo a la noche y veo una estrella fugaz, y me pregunto ¿por qué hay estrellas fugaces? ¿Dónde les parece a ustedes que voy a aclarar mi pregunta? ¿En el aula? ¡No! ¿En mi casa? ¡No! ¿En el MSN? ¡No!», levanta los hombros y hace un gesto con las manos señalando el piso, como si fuera evidente que esa pregunta es para el espacio donde realizamos nuestros encuentros. **Wesley** no está tan de acuerdo: «Yo creo que sí podría sentarme a hacer filosofía con mi abuela,

¡pero seríamos sólo dos y no se puede! Y en el MSN también se podría. ¡Podríamos hacer un MSN de filosofía y poner nuestras preguntas para responderlas!» Algunos compañeros asienten y parecen entusiasmados con la idea.

Esther, que esperaba su turno para comentar la afirmación de Arthur, dice: «Yo creo que la filosofía no tiene nada que ver con el recreo porque en el recreo no conversamos así». **Paulo** asiente y marca la diferencia: «Me parece que aquí los otros me ayudan a pensar. Yo pienso mejor con los otros». **Felipe** interviene: «Yo le quiero preguntar a Matheus Augusto si le parece que es posible hacer esas preguntas que él dice en la clase normal». La respuesta es rotunda: «No. No hay cómo hacer preguntas allá. Allá hay que hablar. Las preguntas son sobre los deberes, para ver si entendí lo que hay que hacer. Allá pregunto y me informo. Aquí pregunto sobre lo que pensamos».

Para **Sebastião** lo que marca la diferencia es que «aquí nos relajamos, pensamos, nos sacamos las dudas. Salimos de acá y no nos relajamos más». **Paulo** acota: «Acá es el momento en que sólo dialogamos. No hay nadie que interfiera». Le pido a Paulo una aclaración: «¿Por qué decís que no hay nadie que interfiere si es la misma maestra del grado la que hacía filosofía con ustedes el año pasado y el grupo de compañeros era el mismo tanto aquí como en el aula. Además, acá hay otras personas que no están en el aula. En todo caso, podríamos pensar que acá hay algo que allá no hay y que eso que se agrega podría *interferir*, no al contrario. ¿Cómo estás pensando esta cuestión? ¿Qué es lo que *interfiere* en el aula que acá no *interfiere* si somos prácticamente los mismos?». **Ricardo** responde haciendo suya la pregunta: «Allá tenemos que investigar, copiar del pizarrón, hacer tareas, hacer cuentas,...», se queda pensando. **Paulo** asiente con la cabeza y no agrega nada más a las interferencias que Ricardo mencionó. Se limita a afirmar: «Aquí podemos hablar de verdad, sin que nada estorbe». **Wesley** insiste con la comparación con el aula: «Aprendemos más cosas que en el grado. Aquí tenemos tiempo libre para hablar y pensar. Es muy interesante tener preguntas y quedarnos con dudas».

Es llamativo ver cómo los chicos abundan en expresiones que tienen que ver con el tiempo y el espacio cuando tratan de pensar qué es lo que caracteriza un encuentro de filosofía. Perciben ese momento como un tiempo y un espacio diferentes: diferente del tiempo de clase, del tiempo del *chat*, del tiempo con la familia. Un tiempo que se aproxima en algo al tiempo del recreo o a un tiempo libre, a un tiempo sin *interferencias*, sin estorbos, sin que nada se entrometa.

La filosofía para ellos toma cuerpo en una conversación colectiva que se inscribe en un tiempo percibido como un tiempo fuera de lo ordinario, un tiempo que podríamos pensar como un tiempo «extra-ordinario», fuera de lo habitual (tal vez por eso se asemeje al recreo) y que genera un tipo de comunicación distinta, que les permite inscribirse, explorar lo que les sucede, lo que los inquieta, lo que los afecta, lo que piensan, lo que son. Los chicos hacen filosofía en la escuela, pero el momento de la filosofía parece alterar el tiempo habitual de la institución y la forma de habitarlo.

El tiempo de la escuela, desde una perspectiva tradicional, es un tiempo lineal y mensurable. Allí los alumnos son clasificados de acuerdo con su edad y distribuidos en espacios diferentes, en los cuales deberán desarrollar o apropiarse de una serie de habilidades y conocimientos ordenados uniformemente a lo largo de un año, que les permitirán pasar de grado —avanzar a la etapa siguiente e inmediatamente superior—. La vida escolar tradicional, por la necesidad de organizar el tiempo y el espacio de la institución y de quienes por ella transitan, muchas veces acaba empobreciendo la experiencia, reduciéndola al acontecimiento de lo ya previsto. Los alumnos y los propios maestros deben adecuarse a los tiempos y a los contenidos ya planificados y pensados por otros para que ellos se interesen en ese momento de sus vidas.

Pueblan el diccionario escolar palabras como planificación, objetivos, proyecto, logros, repitencia, adelantado, atrasado, deberes, pruebas, notas, éxito, fracaso. En la escuela el tiempo avanza o se atrasa, los conocimientos se acumulan o se pierden, se olvidan. En esa lógica, quien hace las preguntas es el maestro, para verificar los

saberes adquiridos, y, a veces, el aluno, para verificar si comprendió bien las consignas del trabajo o los contenidos que le están siendo presentados y de los cuales deberá apropiarse y dar cuenta. Es difícil inscribir en esa forma de relacionarse con el tiempo la propia experiencia del mundo y trabajar sobre ella. Es eso lo que Matheus Augusto distingue. Al aula él no puede llevar «sus» preguntas porque, como él mismo dice, allá sólo se pregunta para informarse o para entender lo que se debe hacer, pero las preguntas que él se hace, aquellas que lo inquietan, esas que le aparecen a la noche cuando contempla el cielo, no se satisfacen con información. Es interesante notar cómo esa lógica escolar en muchas oportunidades está más allá de las personas que la habitan. En el caso al cual estamos haciendo referencia, es la misma maestra del grupo la que ofrecía las materias escolares y la que coordinaba los encuentros de filosofía que se habían realizado durante todo un ano. Es con ella y con sus compañeros con quien Matheus Augusto está conversando sobre las diferencias que él percibe entre las clases «normales» (como las denomina Felipe) y los encuentros de filosofía. El mismo grupo de niños y la misma maestra funcionan de un modo diferente cuando se apartan, por un momento, de una forma de lidiar con la realidad en términos de contenidos y objetivos, fracasos y logros, avances y retrocesos y números que pretenden cuantificar la experiencia.

En los encuentros de filosofía los chicos distinguen que la lógica es otra. Mientras en el aula preguntan para informarse, aquí, según sus propias palabras, pueden hacer «esas preguntas que tenemos». Tales preguntas no pueden ser hechas ni en el grado, ni en la familia, ni en el *chat*, ni en el recreo. Es interesante ver los espacios que ellos espontáneamente comparan con la filosofía: el aula, la familia, el *chat* y el recreo. Algunos son percibidos como radicalmente diferentes, como es el caso del aula, un tiempo y un espacio sobredeterminados, en el que todo está codificado en términos de transmisión de conocimientos. Nadie puso en duda que las preguntas y la conversación —que ellos insisten en mencionar como dos características fundamentales de la filosofía—, en el aula adquieren otra naturaleza, que no le permite a los niños reconocerse en ellas. La familia, para Matheus Augusto, parece estar en la misma condición que el aula. No es así para Wesley, que intuye que con su abuela podría conversar

del mismo modo y de las mismas cosas que en nuestras experiencias. El problema para él es que faltaría gente. La filosofía se hace con preguntas, se hace conversando y se hace con otros, con muchos. Con una persona sola, para él es inconcebible. Tanto que considera más importante la intervención de varias personas en el ejercicio de formular preguntas y conversar sobre ellas, que la presencia física de las mismas. Manteniendo esas condiciones, hasta el MSN podría adquirir un carácter filosófico. Matheus Augusto llama la atención sobre una diferencia que se da entre las conversaciones del MSN y las nuestras. Aquéllas tratan sobre asuntos comunes: las chicas y el fútbol, por ejemplo; las nuestras, parecen ser el espacio más adecuado para formular en voz alta las preguntas que se hace a sí mismo. El recreo se asemeja en algo al tiempo de la filosofía. Allí se conversa sin interferencias de tareas y demandas escolares, pero se conversa de otra forma, que no llega a tornar filosófico lo que se dice, según plantean Arthur y Esther.

Entonces, ¿qué es que lo que se produce en los encuentros de filosofía que los transforma en un espacio y un tiempo diferentes a los otros por los cuales transitan estos chicos? Aparentemente, en ellos las preguntas tienen un lugar central, pero, según sugieren, no cualquier pregunta. Las preguntas que hacen que la conversación se torne filosófica son aquellas que «salen de nuestra mente» para «pensar con ellas», para «aprender a discutir». La discusión será filosófica si «las preguntas aumentan», si podemos «juzgar las preguntas que tenemos en la cabeza», si se permite «que crezcan las dudas y las respuestas», si podemos «pensar más fácil» con la ayuda de los otros, si a partir de ellas «aprendemos cosas que ni imaginábamos».

En la introducción del segundo volumen de la *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres* (1986), Michel Foucault define la filosofía como un ejercicio de sí en el pensamiento. La filosofía para él nada tiene que ver con la legitimación de lo que ya se sabe, sino con el aventurarse en el ejercicio de explorar los límites, con la posibilidad de pensar distinto de lo que se piensa, con abandonar el seguro territorio de lo ya sabido. En el mismo texto cuenta sobre el motivo que lo llevó a escribir el libro y lo atribuye a la curiosidad.

> Es la curiosidad, esa única especie de curiosidad por lo demás, que vale la pena practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de sí mismo. [Y continúa] De qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo, y hasta donde se puede, el extravío del que conoce? (Foucault, 1986: 11-12)

Esa curiosidad, practicada con obstinación por Foucault, es la curiosidad que permite toparse con cosas que ni se imaginaban. A la curiosidad no le es suficiente la información. Ella permanece ajena a la lógica de lo que conviene conocer, de lo que se puede prever según un tiempo programado. Las cosas que «ni imaginábamos» no pueden ser planeadas, no pueden ser anticipadas. Sólo se puede anticipar lo que ya se conoce. Esa curiosidad produce un movimiento contrario, nos aleja de lo que somos y de lo que ya sabemos. No es un alejamiento que significa dar la espalda al mundo que nos rodea, sino uno que permite explorar otras dimensiones que son parte de él y otras posibilidades de habitarlo. Es una curiosidad que se inscribe en un tiempo diferente a aquél que se lanza como una flecha hacia el futuro en busca de lo previsible y de lo conveniente.

Hablando desde un campo diferente, el de la literatura, específicamente el de la literatura fantástica —un campo especializado en lidiar con cosas que «ni se imaginaban»—, Todorov (1981) afirma que los tópicos propios de lo fantástico no tienen que ver con un tipo de acciones particulares, sino con una posición, con una percepción antes que con una interacción. La vacilación, la ambigüedad, la dificultad para atribuir fácilmente una sólida explicación a los acontecimientos extraordinarios resultan fundamentales para la noción de lo fantástico. Ésta se inscribe en un tiempo de incertezas. Los temas que dan cuerpo a este género se caracterizan, más que por un contenido específico, básicamente por un tipo de relación entre el hombre y el mundo.

En la literatura fantástica el tiempo y el espacio no son el tiempo y el espacio de la vida cotidiana. En ella el tiempo y el espacio habituales son alterados, pero esa alteración se produce básicamente por una transformación de la mirada. El acceso a lo extraordinario se

produce por un cambio de visión. «La visión pura y simple nos descubre un mundo llano, sin misterios. La visión indirecta es la única vía hacia lo maravilloso» (Todorov, 1981: 90). El autor explora la familiaridad entre las palabras maravilla (en francês *merville*), mirar (*mirer*) y espejo (*miroir*) y establece una relación con la frecuente presencia de aparatos ópticos en la literatura fantástica. Ellos no tendrían la función de tornar más transparente la mirada, de vincular de una forma más precisa el ojo y un punto particular del espacio. Antes, ellos vienen a materializar una especie de transgresión de la mirada. El visionario será «(...) aquel que ve y no ve, y es a la vez grado superior y negación de la visión» (Todorov, 1981: 90). Lo fantástico se presenta aquí como una forma de establecer un vínculo con el mundo que se funda sobre el extrañamiento de una mirada que deja de ver lo mismo de siempre cuando el tiempo y el espacio habituales son alterados y cuestionados.

Dejemos el pensamiento de Todorov resonando y volvamos al campo de la filosofía para continuar buscando ideas que nos ayuden a explorar eso que los niños de quinto grado consideran como lo propio del filosofar en la escuela. Bergson (2006) dirá que el trabajo de la filosofía no está en la construcción de sistema, sino en la decisión de mirar para sí y en torno de sí con cierta ingenuidad. Criticará a aquellos que creyeron, como Platón, que el descubrimiento de lo verdadero implica un movimiento del espíritu que se desprende, que escapa de las apariencias de acá abajo para apegarse a las realidades allá arriba; aquellos que pensaron que la tarea del metafísico consiste en dar la espalda a la vida práctica y transportarse a otro mundo. Al contrario, afirmará que el trabajo del metafísico está en «continuar mirando lo que todo el mundo mira» (Bergson, 2006a: 160). Pero, ese mirar no implica ver lo que todo el mundo, abstraído por los intereses prácticos cotidianos, ve. Esa cierta ingenuidad de la mirada consiste, precisamente, en educar la atención en el sentido de «(...) retirarle sus anteojos, de deshabituarla a las restricciones que las exigencias de la vida práctica le imponen» (Bergson, 2006a: 160). Reafirmará, posteriormente, Merleau-Ponty (1945: xvi): «La verdadera filosofía es reaprender a ver el mundo (...)».

Esa curiosidad de Foucault, ese reaprendizaje de Merleau-Ponty; esa posibilidad de explorar «preguntas que tenemos y no sabemos»,

según Yasmin; esa experiencia de sentir que «las preguntas aumentan», en la perspectiva de Paulo, parece tener que ver con una particular forma de relacionarse con el tiempo. ¿Cómo pensar un tiempo en el cual es posible continuar mirando el mismo mundo que todo el mundo mira y, sin embargo, distinguir los desvíos que en él habitan? ¿Qué tiempo es ese en el cual pueden aflorar preguntas que nos habitan, pero que desconocemos, donde se pueden aprender cosas que ni se imaginaban?

Nuevamente Bergson nos auxilia, ahora con la insistencia en mostrar que el tiempo es diferente a ese que los calendarios y los relojes pretenden controlar, dividiendo momentos exactamente iguales y ordenándolos meticulosamente en el espacio en una sucesión de puntos abstractos y vacíos. Ese es un tiempo mensurable estructurado por la inteligencia en función de intereses prácticos. Pero hay un tiempo puro, como él lo llama, un tiempo cualitativo que la representación no consigue capturar. Es un tiempo que no se deja separar, dividir, fijar (Bergson, 1999).

Nuestra vida transcurre sin distinciones, afirma el filósofo (2012). Éstas son establecidas por nuestras interpretaciones. Sujetos a nuestra necesidad de actuar delimitamos nuestra percepción, restringimos nuestro campo seleccionando, entre las múltiples posibilidades que existen en este mundo, apenas aquellas que se ajustan a nuestros intereses actuales. De un mundo múltiple sólo conseguimos percibir aquello que nos es de utilidad. Así, descartamos las infinitas dimensiones de nuestra experiencia que conviven con nosotros todo el tiempo, que nos acompañan en cada paso que damos mientras consideramos que la única realidad posible es aquella que recortamos en función de las necesidades que demanda nuestro accionar. En esa mecánica sólo hay lugar para la legitimación de las cosas que ya sabíamos, que ya imaginábamos.

Pero, esa realidad virtual que descartamos es la que nos ofrece la posibilidad de enriquecer nuestro estar en el mundo. Al aflojar la red por la cual filtramos sólo aquello que está directamente relacionado con la acción, podemos hacernos permeables a esas imágenes que fueron desconsideradas e invitarlas a componerse con nuestro presente. Entonces, nuestra realidad actual podrá ser más o menos rica dependiendo del grado de tensión o distensión de nuestros intereses.

Cuando la consciencia más tensa está con respecto a la acción, tanto más atenta está a la vida. Y, al contrario, cuando está más distendida, más apartada de los intereses prácticos, se aproxima al sueño, dice Bergson. Cuando soñamos esa dimensión virtual que nos acompaña emerge de un modo diferente. Cuando el impulso que nos empuja al futuro se debilita, el paisaje que percibimos cambia substancialmente.

Tal vez, podamos pensar que ese cambio de paisaje que se produce cuando el tiempo no está sometido a los intereses prácticos (que hacen que el presente sólo tenga sentido en función de un tiempo futuro) es la que los chicos perciben en los encuentros de filosofía. ¿Será por eso que Sebastião siente que en ellos «nos relajamos», y que cuando salimos de allí «no nos relajamos más»? Nos atrevemos a considerar que lo que se relaja allí es el tiempo. Cuando conversamos; cuando nuestras preguntas aparecen no para encontrar respuestas sino para que nuestras dudas crezcan y se vuelvan más complejas, más sutiles; cuando podemos llegar a pensar «cosas que ni imaginábamos», el tiempo de nuestra conversación renuncia a programarse en función de intereses prácticos, desiste de objetivos que definen previamente su futuro y se aproxima al tiempo del sueño. Quizá por eso, guarde una cierta semejanza con el tiempo del recreo, un tiempo que distiende la linealidad cronológica que sustenta la dinámica escolar.

Volvamos a la cuestión del cuidado en la práctica de la Filosofía con Niños, que planteábamos en el inicio. Consideramos que es principalmente del tiempo que se debe cuidar, si pretendemos embarcarnos en la experiencia colectiva de pensar. Más precisamente de ese tiempo que no se mide. Cuidar del tiempo, o mejor, de las condiciones para esperar que ese tiempo irrumpa. Cuidar de ese tiempo y de ese lugar donde nacen las ideas que no tienen compromiso con un resultado predeterminado, que no responden a intereses prácticos o a un futuro pre-visto, pre-visualizado. No cuidar del contenido de las ideas (ese puede cambiar). Cuidar, precisamente, del lugar y del tiempo donde nacen las ideas y del lugar y el tiempo que les permite transformarse. Cuidar de ese momento en que lo extraordinario puede ser común y lo común puede volverse extraordinario (como en los sueños, como en el juego). Cuidar de

la obstinación de esa curiosidad que nos permite extraviarnos, apartarnos de lo que ya sabemos.

Ese tiempo es de una naturaleza diferente a la del tiempo de la fabricación, no responde a causas y efectos, no es previsible. A ese tiempo no es posible producirlo como se fabrica algo. Pero, es posible percibir sus efectos cuando irrumpe. Ese tiempo necesita que todos los que allí estamos (niños o adultos), estemos enteros para poder acoger silenciosamente nuestras preguntas, para que alguien pueda preguntarse en voz alta «¿por qué existen las estrellas?», para tomar en serio la complejidad que esas cuestiones condensan y acompañarlas sin matarlas, sin sacarles la fuerza que las impulsa, para dejar que distintas voces se compongan dentro de ellas, que las transformen, las traduzcan, las superpongan a otras preguntas, y que las compongan con algunas afirmaciones. ¿Será que en eso consiste «llegar al punto de nuestras preguntas», como decía Ricardo?

Para que una experiencia de pensamiento con otros sea posible debemos cuidar de ese tiempo en el cual somos los mismos de siempre y, al mismo tiempo, podemos permitirnos pensar lo que no pensamos siempre. Debemos cuidar de la cualidad de ese tiempo, que es frágil y fácilmente digerible por la lógica de la mensura que lo dirige hacia el futuro y lo liga a los intereses prácticos. Ese tiempo es delicado y por eso requiere una sutil sensibilidad para percibirlo, bastante paciencia para esperarlo y mucho cuidado para no matarlo. Si lo medimos con relojes, a veces, dura segundos, pero segundos que harán que haya valido la pena; a veces se resiste a presentarse y sentiremos que esa hora que pasamos hablando, dibujando o escribiendo habrá pasado en vano. Es ese tiempo —donde se aprenden cosas que no sirven para pasar de grado y que nadie enseña— que nos muestra que nuestro mundo implacable, como nos decía Bioy Casares, puede revelarnos que en él abundan cosas maravillosas. Quizá en esos segundos intempestivos se pueda encontrar una cierta explicación a la insistente resistencia de un grupo de alumnos de una escuela pública a perder su «clase de filosofía».

Capítulo IV

Recorridos de la Filosofía con Niños en la Escuela Municipal Pedro Rodrigues do Carmo

Para mí, la filosofía fue y es algo bueno porque hace pensar. Es bueno pensar porque nosotros no sólo pensamos en las cosas de la filosofía, como también pensamos en las cosas que hacemos en el día a día. Por ejemplo, en las materias de la escuela, en cómo en casa queremos profundizar más en las cosas.

Emily Lyra Romão

Recorridos de la Filosofía con Niños en la Escuela Municipal Pedro Rodrigues do Carmo

Adelaíde Léo
José Ricardo Santiago

Este texto, escrito a cuatro manos, reúne inicialmente dos objetivos. Uno de ellos es presentar el desarrollo del Proyecto «Em Caxias, a filosofia em caixa? A escola pública aposta no pensamento», concentrándose en especial en el Menú Filosófico, una propuesta creada a partir de algunos desafíos que se nos presentaron durante la realización de este proyecto en la Escuela Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, en Saracuruna, Duque de Caxias. Otro objetivo es proponer una reflexión sobre el movimiento que este trabajo generó en los niños que participaron en las experiencias filosóficas en 2009, 2010 y 2011, así como en nosotros, maestros.

El inicio de un camino

En marzo de 2009 todos los maestros de la Escuela Municipal Pedro Rodrigues do Carmo fueron invitados a participar de un encuentro con el profesor Walter Omar Kohan, coordinador del proyecto. El objetivo era presentar una propuesta de trabajo de Filosofía con Niños y, para eso, se realizó la vivencia de una experiencia filosófica.

A partir de ese primer contacto, nueve maestros aceptaron la invitación para participar en un ciclo de formación que tuvo lugar en

el *campus* de la UERJ (*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*), en Ilha Grande. Durante cuatro días esos maestros tuvieron la oportunidad, no apenas de vivir sino también de planear y evaluar experiencias de filosofía. El proyecto se inició, ya con los niños, en el segundo semestre de 2009, cuando se reservaban, quincenalmente, dos horas de la rutina de cada grupo. Durante la primera, el maestro realizaba una experiencia filosófica con su grupo de estudiantes. La segunda hora se dedicaba a la evaluación de esa experiencia y a la planificación de la siguiente. En esos dos momentos era posible contar con la participación de miembros del NEFI asesorando a los maestros.

Era una propuesta desafiante, tanto desde el punto de vista administrativo como desde el pedagógico. Organizar tiempo y espacio para planificación y evaluación continuas, coordinando los horarios con otros maestros, exigió bastante flexibilidad de parte de todos los profesionales de la escuela. Poco a poco comenzamos a cuestionarnos sobre lo que entendemos por educar, por enseñar. Estos y otros cuestionamientos comenzaron a afectar la manera de relacionarnos con los niños.

En el 2009 los estudiantes que participaban de las experiencias eran solamente aquellos cuyos maestros estaban directamente involucrados en el proyecto. Los que permanecieron con esos maestros tuvieron asegurada su participación en 2010. Nuevos niños llegaron, y aquellos que fueron reubicados en otros grupos no continuaron con las experiencias. En aquel momento ese hecho no constituyó para nosotros un problema. De esa forma, pasamos todo el 2010 realizando experiencias filosóficas con los grupos de esos nueve maestros.

Animarse a una nueva práctica

A lo largo de nuestra práctica pedagógica, hemos experimentado algunos abordajes que se proponen repensar los modelos instituidos de educación y que aportan algunas posibles salidas para los problemas que enfrentamos en el cotidiano de la escuela. A pesar de tener, en su concepción original, una perspectiva transgresora y progresista, la mayoría de esas propuestas toma como punto de partida el

lugar del adulto y establece, *a priori*, el qué y el cómo de lo que debe enseñarse a los niños.

En nuestros encuentros de formación del proyecto «Em Caxias, a filosofia en-caixa?» nos hemos preguntado, con frecuencia, qué significa efectivamente establecer con el niño una relación de igualdad, considerando verdaderamente lo que eso representa. Las preguntas que nos comenzamos a hacer, ahora desde otra perspectiva, sobre todo acerca del sentido de educar, continuaron acompañándonos.

El 2010 estuvo marcado por una mayor profundización de la propuesta y de las reflexiones, tanto por parte de los maestros como de los estudiantes. Las experiencias de filosofía desarrolladas con ellos fueron, poco a poco, caracterizándose más como espacios de preguntas que de respuestas. Aún así, resultaba claro y bien delimitado el papel de cada uno en esa relación, es decir, del adulto —el maestro que propone— y del niño —el estudiante que realiza.

Fue recién a comienzos del 2011 que, observando el movimiento de los niños, fuimos llevados a pensar con más profundidad acerca de lo que de hecho les afectaba en nuestras experiencias filosóficas. Al retornar a las clases, los niños, habiendo participado durante dos años en el proyecto, nos abordaban para preguntar enfáticamente: «¿Este año va a haber filosofía?», «¿cuándo empieza?»

Renan, un niño de 8 años, nos llamó bastante la atención. Esa gama de sentidos, imposibles de percibir justamente por pertenecer a otro que está más allá de los límites de nuestra comprensión, se reducía a una simple pregunta: «¿Vamos a tener filosofía?». En un intento de explicar que aún estábamos comenzando el trabajo —ajustando horarios, seleccionando materiales...—, enfrentábamos la expectativa en la mirada de ese niño, aún mayor ante nuestras justificaciones. Él aguardaba y, cuando creíamos que ya habíamos resuelto esa cuestión, él preguntaba de nuevo: «¿Pero va a haber?». Nueva explicación, esta vez una interrupción, y la pregunta: «¿Pero va a haber?».

Esa pregunta de Renan, su pregunta simple e insistente, nos presenta una posibilidad de lectura interesante. Para mejor comprenderla cabe comentar que Renan no se adecuaba a los valores de cierta lógica escolar —que entiende al «buen alumno» como aquel que mantiene los ojos fijos en las palabras de un maestro que está

siempre explicándole algo, que asimila sin cuestionar lo que le dice ese adulto que ejerce sobre él una relación de poder marcada, que siempre hace ponderaciones e intervenciones cercanas a la lógica del discurso de ese maestro. Se trataba de un niño que, en el momento de las clases, casi nunca hablaba. Cuando lo hacía, en la mayoría de las ocasiones, se distanciaba de lo que podría considerarse «el asunto tratado». En nuestros encuentros con la filosofía, ese niño nos daba la impresión —apenas una impresión— de que no se conmovía mucho con las experiencias que proponíamos. Ese alumno podría fácilmente identificarse como desinteresado y distante dentro de la lógica escolar antes descrita.

Renan, sin embargo, trae la potencia de su infancia con su pregunta sencilla, aunque nada simple. La insistencia en el «¿va a haber?» nos da indicios de que ese niño fue efectivamente marcado por el espacio-tiempo creado en las experiencias filosóficas. Está claro para nosotros que esa creación de un nuevo espacio-tiempo en la cotidianidad de la escuela construyó un ambiente en que Renan, con su subjetividad, con su (in)diferencia hacia la lógica escolar, era respetado. Más que eso: potencializado en sus posturas disonantes frente a un espacio de adecuación a un modelo impuesto. Tal vez la persistencia de Renan apuntase hacia la urgencia de retornar a las rondas de experiencias de filosofía, hacia sus innúmeras posibilidades y sentidos. Tal vez no fuese sólo para Renan que esas experiencias tenían ese sentido.

Bastaba que estuviéramos en la escuela para que los niños, inquietos, preguntaran sobre las experiencias filosóficas. Ese interés tan grande generó en nosotros una curiosidad, un interés por investigar, un querer saber: ¿por qué, al fin de cuentas, esos niños querían continuar las experiencias filosóficas? ¿Qué marcas se imprimieron en ellos al punto de no olvidar y desear tanto ocupar nuevamente el espacio-tiempo que estas experiencias posibilitaron configurar? Resolvimos investigar más a fondo lo que ellos estaban diciendo: ¿a qué se estaban refiriendo cuando nos interpelaban ansiosos por el reinicio de nuestros encuentros?

Presentamos, inicialmente, tres preguntas para que los niños pensaran:

«¿Qué es lo que extrañan?»
«¿Qué no tienen ahora que sí tenían antes?»
«¿Qué les gustaría que ocurriera ahora?»

Optamos por filmar la trayectoria de los pensamientos de los niños, el movimiento causado por las preguntas formuladas. Nos deparamos, durante la filmación, con largos periodos de silencio, entrecortados por intentos de encontrar la mejor manera de decir lo que se pensaba. En este movimiento, hicimos preguntas que apelaran a la memoria de las experiencias vividas, como un intento de encontrar aquello que fue más significativo para los niños.

El decir de los niños y la escucha del adulto: una aproximación posible...

A partir de las tres preguntas presentadas registramos los testimonios de niños entre seis y nueve años, que participaron durante dos años de las experiencias de filosofía con sus maestros. Esas hablas transcriptas pueden parecer inconexas y sin sentido cuando son desplazadas del contexto de espacio-tiempo en que se produjeron, y consideramos importante respetar un movimiento de pensamiento que, en la mayoría de los casos, no se presenta de forma lineal. No obstante, pudimos observar que algunas palabras e ideas fueron más recurrentes y, teniendo eso en cuenta, optamos por presentar nuestras reflexiones agrupando esas palabras en algunas temáticas.

La dimensión afectiva

Nos llamaron la atención algunos elementos presentados por los niños, especialmente aquellos que podrían evidenciar la dimensión afectiva de las experiencias. Varios citaron la ronda como algo que extrañaban. «Estar en la ronda», dicho por un niño que poco se expone, tal vez pudiese entenderse, en ese contexto, como una experiencia de estar incluido, de formar parte. El mismo niño nos cuenta: «Me gustaba estar con mis amigos, saber de todo. Extrañaba a mis amigos».

Muchos niños, que durante dos años participaron en las experiencias filosóficas con sus maestros, en 2011 pasaron para grupos diferentes, con maestros diferentes. El relato de esos niños, marcando la separación de sus amigos, nos decía que tal vez la experiencia también traía ese sentido de aproximarlos entre sí. La ronda, la escucha, el compartir pensamientos y palabras, el «saber de todo» con los amigos.

El carácter lúdico de las experiencias

Era también, para ellos, un espacio en que lo lúdico tenía un lugar. «Cuando uno juega...», dicho por un niño de 6 años. «Uno se queda jugando un poco...», dicho por un niño de 10 años. Nos parece que en esos encuentros los niños establecían una relación más leve con el conocimiento, dada la fuerza de ese lúdico —más presente en la cotidianidad de un niño de 6 años que en la de uno de 10— que permeaba la trayectoria que recorríamos juntos mientras filosofábamos.

El espacio-tiempo de la pregunta y del saber

Las respuestas evidenciaban, también, que ellos reconocían en la filosofía un tiempo-espacio de la pregunta: «La experiencia de preguntar» —declaró un niño en el transcurso de su intervención durante la grabación. Y, ante las preguntas, una actitud un tanto especial. «Nos quedábamos medio pensativos para responder las preguntas».

Era también, posiblemente, el espacio-tiempo de la confianza, como nos indica la respuesta de un niño que, de acuerdo con la lógica de la escolarización, no tenía el desempeño esperado: «Sabíamos responder sobre las cosas». «Saber de todo». «Saber todo lo que pasa, uno va aprendiendo cada cosa allá en la filosofía...». «Me gusta la filosofía porque me gusta saber todo sobre las cosas».

El paseo a la UERJ

En septiembre del 2010 se realizó en la UERJ el V Coloquio Internacional de Filosofía de la Educación. En esa ocasión, los niños fueron invitados a participar en uno de los talleres ofrecidos en el evento. Ese encuentro representa justamente uno de los principales objetivos del proyecto, que es una aproximación entre la escuela básica y la universidad, desde una perspectiva distinta de la que puede ser percibida normalmente. Con frecuencia los maestros de la escuela básica dialogan con la universidad, en particular con las facultades o departamentos de Educación. Lo que es casi inexistente es el diálogo entre la universidad y los estudiantes de esas escuelas. Pudimos notar un extrañamiento de parte de los adultos que frecuentan la universidad al depararse con un grupo de niños entrando a un aula en el contexto de un coloquio internacional.

Ese paseo fue relatado por los niños como una de las actividades más significativas. Varios de ellos se referían a la UERJ como «Ese lugar alto». «Fuimos allá a lo alto, aquello allá en lo alto». «Viajar para lejos, pero lejos de verdad, para donde nunca fuimos».

La gran frecuencia con que los niños se referían al espacio de la UERJ nos hace pensar en una metáfora de experiencia más grande que ellos, más lejana de lo que sus ojos alcanzan, creando así la posibilidad de una ampliación de sus referencias del mundo, de inserción en un mundo mucho más grande de lo que se les presentaba en su cotidiano.

Las expectativas de los niños

Cuando se les preguntaba sobre lo que les gustaría que ocurriese durante el 2011, buscaban soluciones para los grandes problemas que los afligían, desde:: «Que mis compañeros paren de hacer lío», hasta: «Que hagan más preguntas.» También surgieron, en ese momento, preguntas puntuales para ser discutidas en el grupo, tales como: «¿Por qué uno nace si un día se va a morir?».

Se presentaron también preguntas de naturalezas diferentes, formuladas en el tiempo de una única respiración: «¿Cómo va a acabar

el mundo tsunami qué día el mundo se va a acabar qué van a hacer para el mundo acabar si habrá sol cuando el mundo va a acabar si habrá algún sobreviviente si todo el mundo se va a quedar vacío un día puede venir un gigante cómo es la ballena del dios Ra qué día el mundo va a acabar cuando muere para dónde uno se va?».

En algunos relatos nos pareció muy difícil, cuando no imposible, determinar qué efectivamente los niños extrañaban, qué los había marcado, de qué sentían falta. Incluso para ellos mismos esos registros, muchas veces, no estaban claramente definidos. Sospechamos que, por la propia naturaleza del proyecto, no es posible recuperar integralmente el sentido que esa experiencia tuvo para cada uno de ellos. Es curioso pensar qué sentimiento puede advenir de esa incomprensión de las impresiones de los niños, especialmente en lo que se relaciona con las experiencias de filosofía.

Pensamos que ese sentimiento, que puede ser semejante a la impotencia o a la frustración, es fruto de una relación con el conocimiento dentro del espacio escolar, pautado básicamente por el deseo de control. Los mecanismos de ese control, ejercido principalmente por los adultos sobre los niños, son innumerables, de los más sutiles a los más explícitos. La escuela se ha mostrado como un espacio de control, de adecuación de lo que está más allá de lo preconizado por su propia estructura. Ser y estar en la escuela, ante esa lógica, se resumiría a dejarse homogenizar, a adecuarse y hacer parte de un flujo ceniciento y monocorde. El mayor desafío es percibir que, frecuentemente, ese discurso está incorporado en el habla de los niños, como en el caso de uno de ellos, que deseaba que, con la ayuda de las experiencias de filosofía, sus compañeros pararan de hacer lío.

Es a contramano de esa percepción que localizamos estas intervenciones, aunque, sin pretender comprenderlas y aprisionarlas en un campo de entendimiento que nos sea propio. Esas intervenciones pertenecen a otro que presenta y denuncia justamente la limitación de una escuela construida y reconstruida de cierta manera en el trascurso de los tiempos: sobre una estructura de certeza y control. A pesar de los diversos artificios de control y sujeción a que vienen siendo expuestas, las palabras de esos niños nos señalan otro espacio-tiempo, que ha sido creado por ellos al hacer experiencia de filosofía en nuestros encuentros.

Había en nosotros una preocupación por no sofocar sus intervenciones con las nuestras. Muchas veces los mecanismos de silenciamiento son sutiles. Buscamos, por lo tanto, establecer una relación que nos permitiera una aproximación a su deseo, a la esencia de sus discursos. Un camino para eso fue, incluso arriesgando algunas «traducciones», no agotar las preguntas que continuamos haciéndonos a partir de esas palabras.

Un lugar para filosofar

Las experiencias de filosofía ocurrían, inicialmente, en las aulas de los maestros que participaban en el proyecto. En cada encuentro era necesario correr los bancos y poner alfombras en el suelo para que pudiésemos estar en una gran ronda (que, muchas veces, se transformaba en un rectángulo debido al tamaño del salón).

Terminado el encuentro, normalmente la sala recuperaba su disposición habitual. En algunos casos, los profesores aprovechaban esa organización para otras actividades. Era común también realizar las experiencias en áreas externas de la escuela, sólo que eso apenas ocurría si no estaba lloviendo o si el horario de la actividad no coincidía con el recreo. Considerando la necesidad de un espacio que favoreciera el desarrollo del trabajo, el NEFI, en el 2010, con recursos de la FAPERJ, a través del *Edital de Apoio e Melhoria à Escola Pública do Estado do Rio de Janeiro*, construyó una sala en la escuela para la realización de las experiencias filosóficas.

La sala de filosofía, planeada en consonancia con los principios rectores del proyecto, presenta algunas particularidades que la diferencian, de forma bastante visible, del común de las aulas. Es una sala bien amplia, con grandes ventanas y dos puertas. En ella es posible admirar el cielo a través de un vidrio en el techo. Lo que más llamó la atención de los niños y niñas, sin embargo, fue el espacio creado para la ronda. Hay un nivel más bajo en el suelo, de forma rectangular, para que los niños se sienten.

En la vuelta a clases, en el 2011, los niños iban hasta la sala y casi todos preguntaban inmediatamente, llenos de curiosidad, qué era eso, apuntando hacia el rectángulo. Aprovechábamos para devolverles la

pregunta y, ante la respuesta de que se trataba de una piscina (eso se reforzaba por el piso azul que reviste todo el piso de la sala), preguntábamos si no podría ser otra cosa.

Vale llamar la atención sobre ese movimiento de devolverles la pregunta a los niños, en lugar de simplemente responderla. Existe en esa actitud una intención de potencializar la propia pregunta, haciéndola reverberar no apenas en quien la escucha sino también en quien la emite. El retorno de la pregunta se constituye en una invitación a la elaboración de sus pensamientos frente al contexto en que estamos. Más que eso: en el retorno de la pregunta se invita a un diálogo vivo entre los participantes de una experiencia. Se comparten propuestas y reflexiones y, más allá de la mera repetición de una pregunta formulada, se establece la posibilidad del surgimiento de algo diferente, de algo nuevo. Sin todo ese repreguntar, el movimiento terminaría en el punto final de una respuesta conclusiva. Sin elaboraciones, sin diálogos, sin compartir, sin algo nuevo.

Entendemos que el extrañamiento frente a lo que se presenta es uno de los elementos que más posibilitan una profundización de la relación filosófica con lo que nos circunda. En esta devolución de la pregunta estaba la intención de cuestionar lo establecido, movimiento presente en nuestros encuentros.

Esa curiosidad contribuyó para una cierta divulgación del proyecto entre otros niños. El proyecto, antes circunscrito a algunas aulas, ganaba ahora un espacio en la escuela y pasaba, de alguna forma, a favorecer la pertenencia de todos. Una vez que sus características arquitectónicas ofrecían libre acceso a cualquier grupo, estimulaba en los niños la posibilidad de un ser/estar en el espacio escolar de una manera bastante diferente de aquella en que se relacionaban con otros ambientes de la institución. Las grandes ventanas, el nivel más bajo del piso en el centro de la sala, el techo bastante alto, la claraboya, son una enfática invitación a repensar el propio espacio del aula, lo que estimula una manera diferente de ocupar ese ambiente y, en consecuencia, una nueva manera de relacionarse con él. Aún más: de percibir la complejidad de la propia subjetividad en esta atmósfera.

La idea del menú filosófico

En el 2010 ensayamos, como idea, darles a los niños la posibilidad de decidir si querían, o no, participar en las experiencias de filosofía, así como los temas que los motivaban. Trabajar con el deseo, con el poder de decisión y de elección era, para nosotros, fortalecer el carácter libertario del proyecto. Con esta propuesta, además, sería posible ampliar el proyecto para aquellos niños cuyas maestras no participaban.

Inicialmente pensamos en establecer un conjunto de temas, ofrecidos en diferentes días y horarios, y fijarlos en un cartel para que los niños se inscribieran, dentro de sus respectivos turnos de clase, en aquellos que más les interesaban. Lo denominamos «Menú Filosófico» pues, como en un menú, ellos escogerían qué «plato» les gustaría «degustar».

Por más que pareciera una propuesta interesante, verificamos que encontraría muchos obstáculos que le impedirían concretizarse, considerando que los tiempos escolares están muy bien marcados y ese movimiento comprometería la dinámica de la escuela.

Esa reflexión le siguió a la inquietante percepción de que, entre las modificaciones hechas en el aula para la creación de un espacio para la filosofía —la reorganización de los bancos, la construcción de una nueva sala—, otro tiempo también se instauraba. Un tiempo que se relacionaba con el deseo de los niños, con el movimiento de los pensamientos compartidos, que entraba en conflicto con la certeza cronológica de los horarios de la escuela. Ese nuevo espacio-tiempo, fuimos percibiéndolo, encontraría mucha resistencia para ser experimentado dentro de esa institución que trae, en su estructura, la fuerza y tradición de esa manera cronológica de relacionarse con el tiempo.

En su estructura actual, ¿cómo imaginar a algunos niños saliendo de sus salas de aula para vivir experiencias de filosofía, mientras que otros permanecerían realizando las actividades propuestas por el maestro durante una hora? ¿Y si luego de este movimiento otros tomasen esa actitud? ¿Y si a la semana siguiente esos niños no fueran? ¿Y si fueran todos? La sensación de control se perdería y, así, la propia rutina de la escuela que conocemos sería modificada profundamente.

Aun si no ocurriese esa sensible mudanza, la idea de estar en la escuela relacionándose con un tiempo de otra naturaleza se hizo presente y comenzó a formar parte de nuestras reflexiones y elaboraciones acerca del proyecto.

A comienzos del 2011, frente a la fragmentación de los grupos que formaban parte del proyecto de filosofía y al relato de los niños, que apuntaba hacia la necesidad de reunirlos nuevamente, retomamos la idea del «Menú Filosófico». En ese momento surgía ante nosotros el imperativo de trabajar, no sólo con la elección, sino también la garantía de la continuidad del proceso para esos niños.

Considerando la imposibilidad de desarrollar esa propuesta dentro del tiempo de clases, pasamos a ofrecer horarios fuera del turno regular. Es decir, dado que esos niños se concentraban en los turnos segundo y tercero, organizamos un grupo para la primera hora posterior al término del segundo y otra antes del inicio del tercero. De esa manera, una vez por semana, los niños del segundo turno se quedarían una hora después del horario y los del tercero entrarían una hora antes. Iniciamos, así, el proceso de divulgación de esa nueva modalidad. Ya que pretendíamos continuar realizando las experiencias filosóficas con los grupos de los profesores que deseaban continuar en el 2011, sólo se organizaron dos horarios para las experiencias fuera del horario regular, con el fin de atender, inicialmente, a los niños que habían participado en los años anteriores.

Así, comenzamos con ese nuevo grupo formado por niños que habían participado del proyecto con diferentes maestros en los años anteriores y que ese año se encontraban en grupos diferentes. No teníamos, al comienzo, un grupo muy grande, considerando que existía un criterio que limitaba esa participación. Todos los niños del grupo pertenecían al 4° año de escolaridad. La frecuencia era fluctuante y, con el transcurso del tiempo, algunos decidieron no continuar. Unos alegaron problemas en casa, otros decían que no querían más. Fue necesario un tiempo para comprender y asumir que ese espacio, como un espacio de ejercicio de la voluntad, del poder de decisión de cada uno, ciertamente ocasionaría ese tipo de movimiento.

Como teníamos cupos abiertos en los dos horarios, y teníamos la intención de ampliar el proyecto para niños cuyos maestros aún no formaban parte del proyecto, realizamos una nueva divulgación.

Habíamos preparado un documento de autorización para los responsables, considerando que el «Menú Filosófico» se desarrollaba fuera de los horarios de clase, y comenzamos a entregarlo también entre los niños nuevos interesados en participar.

En el curso de los primeros meses tuvimos que hacer una divulgación continua, pues la oscilación en la frecuencia permanecía. Muchos llevaban la autorización pero no comparecían. Dado que las experiencias ocurrían, durante el primer semestre, los lunes, primer día después del fin de semana, muchos niños faltaban alegando que se olvidaban del día. Algunos niños que eran del proyecto Mais Educação [Más Educación], realizado en el mismo horario, comparecían eventualmente, a algunos encuentros.

Al principio definimos que invitaríamos a niños del 4° y 5° año, para que no hubiera una gran diferencia de edades. Sin embargo, la necesidad de que algunos niños acompañasen a sus hermanos en el regreso a casa, así como el gran interés de los más pequeños, nos hicieron revisar esa posición.

La convivencia en un mismo grupo de niños que desde antes estaban realizando las experiencias con otros niños que nunca habían participado del proceso, así como la participación de niños de edades tan diferentes, nos trajeron algunas cuestiones. En ese nuevo formato, algunos elementos fueron apareciendo, elementos que no estaban presentes en la estructura anterior, cuando todos eran del mismo grupo y vivían, de cierta forma, el mismo proceso.

El primero de ellos se relacionaba con la frecuencia. Entendíamos que esos niños, en ese momento, no estaban dentro de un grupo, y lo que garantizaba su presencia era el deseo de estar en aquel espacio y no en otros. No obstante, como estábamos habituados a realizar experiencias con 30 niños de un mismo grupo en el horario escolar regular, fue impactante percibir que era común tener un número reducido de asistentes en los encuentros; que algunos niños llegaban durante los últimos 15 minutos de nuestras experiencias; que otros venían por dos semanas, se ausentaban durante las dos siguientes y luego regresaban. En cada encuentro teníamos un grupo nuevo. Ese movimiento nos llevó a percibir que no podríamos esperar que las características de una experiencia pensada y vivida durante el tiempo escolar fuesen las mismas de una experiencia pensada y vivida en un

tiempo distinto. Esa percepción influyó directamente en la manera de planificar, coordinar y evaluar las experiencias filosóficas.

Otro elemento que también se destacó está relacionado con la edad. Había niños de 6 o 7 años de edad junto a preadolescentes de 12 o 13 años. De ese encuentro, que difícilmente ocurre en un grupo regular, resultaron las más diversas situaciones. Al inicio, un monopolio del habla de los niños mayores, que intimidaba a los pequeños. Durante el transcurso del año, fuimos percibiendo un movimiento hacia una palabra más compartida. Acogido y apreciado incluso por los preadolescentes, el discurso de Fabricio, un niño de siete años, fue genuina y respetuosamente cuestionado por ellos, fueron escuchadas sus opiniones, lo que él no dejó de percibir. Fue sorprendente ver que aquel niño tan pequeño traía reflexiones tan profundas para el grupo, y se mostraba dispuesto a revisar sus certezas cuando estas se veían desestabilizadas por los mayores.

En el segundo semestre dimos continuidad al proceso de divulgación de las experiencias de filosofía, ahora en un nuevo día de la semana —los viernes—, como un intento de traer más niños a nuestros encuentros. Para nuestra sorpresa, tuvimos la presencia de 28 niños en el primer horario, formándose, así, un grupo nuevo con aquellos niños que ya participaban en el primer semestre y los del 5° año del tercer turno. De nuevo un grupo constituyéndose, lo que, como ya se había verificado en el primer semestre, no se configuraba como un problema. Al contrario: nos parece que, para la filosofía, hay un elemento anterior al tiempo cronológico, externo, que es el tiempo interno, interior, que tiene que ver con una disponibilidad del sujeto para filosofar.

Así, en este nuevo contexto, era posible para los niños vivir y ejercitar su capacidad y su poder de elección: estando presentes, o no, en las experiencias filosóficas; haciendo elecciones dentro de un abanico de posibilidades temáticas en torno de las cuales dialogar; practicando nuevas posibilidades de agrupaciones no homogéneas.

La propuesta del «Menú Filosófico», como ejercicio de elección por parte de los niños con una apertura hacia una relación suya con el deseo, la misma admisión de ese deseo, nos parece bastante alentadora. Percibimos una potencia con respecto a la extrapolación de los límites espacio-temporales de la experiencia filosófica y del

orden escolar. En esa potencia encontramos un carácter emancipador del proyecto.

Lo que aprendimos con esta propuesta, o para continuar pensando

Retomando uno de los objetivos del texto, que es reflexionar sobre el movimiento que este proyecto generó en nosotros, nos preguntamos si es posible que haya aproximaciones y distanciamientos con el movimiento que parece generarse en los niños.

Si consideramos la infancia no como una fase de la vida, sino como nacimiento, como pensamiento no pensado, como capacidad de inventar e inventarse, de encontrar nuevos inicios, de instaurar otro tiempo, vamos a encontrar aproximaciones entre nuestra infancia en este proyecto y lo que dicen los niños en sus intervenciones. Persistir, compartir, sentir, preguntar, aprender, conocer, viajar, componen el universo de esos niños, que dialogan con su infancia al vivir experiencias de filosofía. Nuestra infancia nos invitó a considerar la subjetividad de los niños y sus discursos singulares, a atrevernos a pensar nuevas posibilidades. Persistir, compartir, sentir, preguntar, aprender, conocer, viajar, también pasaron a componer nuestro universo.

¿Y los distanciamientos? Tal vez se expliquen por nuestra adultez anclada en certezas, en nuestras verdades, en nuestra conformidad. Adultez que, en muchos momentos, acaba silenciando esa infancia. Aquí somos provocados a reflexionar: ¿por qué pasaron casi dos años para que comenzáramos a investigar con los niños sobre lo que esas experiencias representaban para ellos? ¿Por qué, a pesar de haber pensado en la propuesta del «Menú Filosófico», fue necesario un agente externo para que se llevara a cabo? Y tal vez lo más significativo: ¿qué nos llevó a salir de ese lugar, para ocupar otro, más cercano a los niños, con una escucha más atenta? ¿Qué nos habría llevado a ese desplazamiento? ¿El proyecto? ¿Las experiencias? ¿Las nuevas configuraciones? ¿Los propios niños?

Es imposible para nosotros dejar de percibir la relevancia que tiene para los niños el espacio-tiempo creado por el proyecto. No

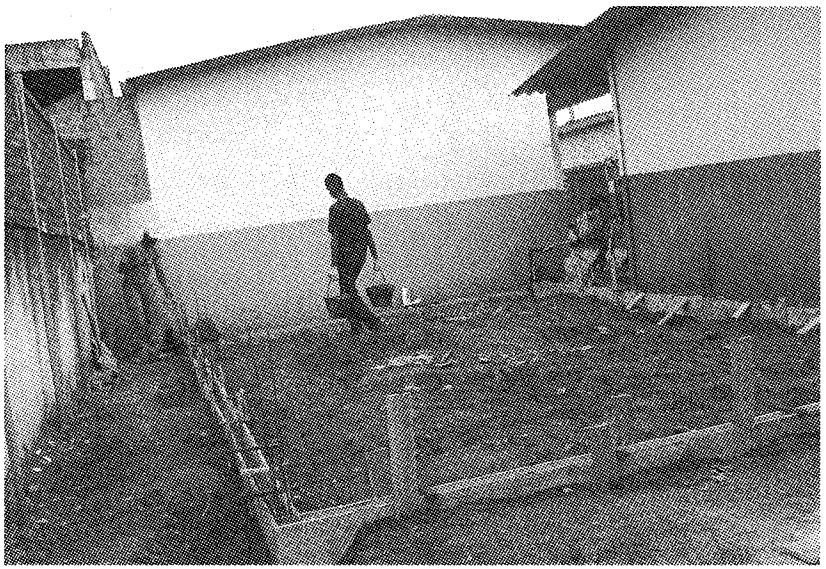
podemos decir con precisión si éste se configura, para ellos, como un ambiente puramente filosófico. Hemos aprendido, en el transcurso del tiempo que pasamos juntos, que el intento de delimitar una dimensión dentro de una experiencia humana se torna un gran desafío. Peligroso, incluso, en algunas situaciones. Notamos que muchas de nuestras intenciones y percepciones no corresponden a la diversidad de sentidos que un niño —e incluso un adulto— puede atribuirle a una experiencia filosófica.

Nos preguntamos si la experiencia en sí misma es filosófica, o lo es la relación que los niños establecen con esa experiencia. Aunque haya una propuesta, un deseo, una invitación, ¿podríamos decir que es una experiencia filosófica para todos ellos?, o ¿lo filosófico es el acto de incluirse?

Fue muy interesante, al final del 2011, en un momento de evaluación del año, ver a los niños planeando experiencias para 2012. Luiz Eduardo nos propone un partido de fútbol como tema/texto de una experiencia. Cuando le pedimos que nos explique un poco más, él establece una relación entre el fútbol y lo que hacemos allí: nuevos pases, nuevas jugadas, raciocinio, elección... Tal vez Luiz Eduardo esté dándonos claves para entender lo que significa el «Menú Filosófico» y, de forma más amplia, el espacio de la filosofía en la escuela: nuevas configuraciones para el juego escolar o, tal vez, nuevas reglas para crear otro juego.

Capítulo V

Ejercicios para tornar el mundo extraño



Para mí, la filosofía es buena porque descubro mis preguntas con mis respuestas, y cambió la forma de ver las cosas, porque yo ya miro las cosas diciendo: «¿por qué?».

Michael Douglas de Araújo Alves

Ejercicios para tornar el mundo extraño

Jason Wozniak

Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de como se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando.
Michel Foucault

Por mi parte, tengo el hábito de pasar mucho tiempo contemplando la sabiduría: Yo la veo con el mismo asombro con que, en otros momentos, veo el mundo —ese mundo que vi muchas veces aunque lo estuviese viendo por primera vez.
Séneca

Cada día vemos cosas de las que decimos «yo nunca vi eso» y en la filosofía es la misma cosa. Uno descubre cosas que no sabía.
Luzia, alumna de 64 años,
Duque de Caxias, Brasil

El velo de la percepción habitual es espeso y difícil de levantar; con frecuencia encubre lo que el mundo puede presentarnos. Sin embargo, ¿habría modos de remover ese velo que, frecuentemente, encubre nuestra percepción del mundo? ¿Puede la filosofía, así como el arte, permitirnos reaprender a ver el mundo? ¿Podemos, por medio de la filosofía, desfamiliarizar nuestros modos habituales de percibir y pensar, y, de ese modo, conquistar nuevas maneras de aproximarnos a la realidad? Hay una larga historia de filósofos antiguos y contemporáneos, como Séneca y Foucault, que reclaman esas posibilidades; y una historia más corta de alumnos adultos, como Doña Luzia de la ciudad de Duque de Caxias, Brasil,

que podría estar queriendo decir que esos filósofos percibieron algo importante.

Durante un año y medio, tres profesores, miembros del *Núcleo de Estudos Filosóficos de la Infancia* (NEFI), y cerca de 40 alumnos de clases de alfabetización para adultos en dos escuelas públicas de Duque de Caxias participaron de ejercicios filosóficos para «tornar el mundo extraño». Juntos, intentamos distanciarnos de los modos habituales de percibir el mundo en un esfuerzo por hallar nuevas maneras de aproximarnos a él. Más específicamente, participamos de experiencias filosóficas que nos permitieron desfamiliarizar los modos utilitarios habituales de percibir el mundo, y concomitantemente cultivar abordajes estéticos.

Este texto recupera la historia y la teoría de la práctica de ejercicios para «tornar el mundo extraño» e ilustra cómo ella puede enriquecer programas de formación de maestros y experiencias de aprendizaje en las clases de educación para adultos. Se describen brevemente ejercicios del NEFI con maestros para desfamiliarizar su percepción habitual y también se presenta un relato condensado de algunas experiencias filosóficas desarrolladas en el aula durante nuestros esfuerzos por «tornar el mundo extraño» con alumnos adultos. Y termina con una breve reconsideración sobre dos implicaciones políticas de las técnicas desarrolladas en el aula para «tornar el mundo extraño» y un agradecimiento, insuficiente, a los alumnos y maestros que me permitieron ver el mundo como jamás lo había visto. Finalmente, deseo que este ensayo revele que es posible pensar lo que nunca habíamos pensado, percibir lo que nunca habíamos percibido, y, en ese proceso, tal vez ver el mundo como si lo estuviésemos viendo por primera vez. Quizá eso nos permita pensar lo que nunca habíamos pensado sobre la práctica de la filosofía en cursos de alfabetización de jóvenes y adultos.

Un breve relato de una técnica extraña

Hace mucho se reconoció que la percepción suele volverse un hábito. Probablemente nadie haya afirmado eso de manera más sucinta que el formalista ruso Shklovsky: «Si examinamos las leyes

generales de la percepción, veremos que una vez que las acciones llegan a ser habituales se transforman en automáticas» (Shklovsky, 1987: 59). El modo habitual de percibir el mundo es, típicamente, un hecho favorable para la vida. He ahí el problema. La percepción habitual encubre y nos entorpece para muchos aspectos del mundo. Nos tornamos esencialmente desensibilizados y nuestra participación en el mundo es empobrecida. Shklovsky se concentra en ese punto, aunque lo exagera un poco: «La vida se desvanece en la nada. La automatización devora los objetos, los hábitos, los muebles, la mujer y el miedo a la guerra» (Shklovsky, 1987: 60).

En la perspectiva de Shklovsky, Pierre Hadot asocia la naturaleza y los efectos problemáticos de la percepción habitual con lo que llama «percepción utilitaria». Según Hadot, «percepción utilitaria» es el modo habitual de relacionarse con el mundo por el que percibimos apenas lo que nos es útil. Esa percepción es regulada y orientada por nuestros intereses, y, por tanto, «nos esconde el mundo *qua* mundo»[10]. Sin duda, la humanidad debe transformar el mundo para vivir, tanto por la acción como por la percepción, en un conjunto de cosas útiles para la vida (Hadot, 1995: 258), pero ese proceso puede limitar nuestro compromiso con el mundo, pues configura el mundo para nosotros en términos de funcionalidad. Podemos decir que esa mentalidad utilitaria se caracteriza, como Hannah Arendt sugirió, «por una inhabilidad para pensar y juzgar algo más allá de su función o utilidad» (1977: 212). Tal actitud en relación al mundo coloca en nuestra percepción un filtro que promueve una mayor productividad para alcanzar los fines utilitarios. Así, al favorecer un abordaje del mundo en que el foco de nuestra percepción es puesto principalmente en lo que concierne a nuestra acción sobre las cosas, al modo en que algo puede ser dispuesto para ser usado, se limita nuestro horizonte de percepción y la profundidad de nuestra atención hacia el mundo. De esa manera, al contentarnos con un abordaje habitual del mundo corremos el riesgo de no notar aquello que para nosotros no tiene un uso inmediato o a largo plazo. Las percepciones del mundo se

10. Hadot discute, minuciosamente, los modos «habitual» y «utilitario» de percibir el mundo en (1995: 252-261) y (2006: 211-216).

vuelven automáticas buscando la utilidad, y, así, participamos y sentimos menos el mundo a nuestro alrededor (Hadot, 2006: 212).

Sin embargo, no estamos condenados a percibir y vivir como autómatas. Shklovsky cita una forma de escapar de la automatización: «para dar sensación de vida, para sentir los objetos, para percibir que la piedra es piedra, existe eso que se llama arte» (1987: 60). Hadot apunta otra opción: la filosofía puede transformar el modo en que percibimos el mundo, puede ayudarnos a aprender a ver el mundo nuevamente (Hadot, 2009: 96). El arte, para Shklovsky, y la filosofía, para Hadot, transforman el modo en que percibimos el mundo al desfamiliarizarlo. Ambos, arte y filosofía, pueden hacer que la realidad parezca «extraña» y, por tanto, ambos tienen potencial para revitalizar el modo en que percibimos el mundo. Las perspectivas de Shklovsky y Hadot no son nuevas ni poco comunes. Carlo Ginzburg (2001) demostró que los intentos de ampliar e intensificar la percepción y la atención hacia el mundo, desfamiliarizándonos con los modos habituales de percibir y prestar atención, son bastante comunes en la historia occidental. Para comprender por qué en Caxias intentamos situarnos en las tradiciones filosóficas y artísticas de desfamiliarización, debemos examinar un poco más el concepto y la práctica de «tornar el mundo extraño».

En el fundamento de la noción de desfamiliarización, dice Ginzburg, está lo que Montaigne llamó *naifveté originelle* («ingenuidad original»): «Entender menos, ser ingenuo, asombrarse: son reacciones que nos pueden llevar a ver más.» (Ginzburg, 2001: 13). La desfamiliarización previene que la percepción se vuelva automática. Hace extraño el mundo y entonces, momentáneamente, lo libera de las categorizaciones utilitarias y epistémicas de costumbre. Así, algo «nuevo» puede aparecer en el mundo, y su aparición puede llevarnos a hacer una pausa y a emprender un trabajo sobre nuestras propias percepciones. En esa espera, y con ese distanciamiento de los modos típicos de percibir, adquirimos nuevas visiones de mundo. Al percibir el mundo de manera no familiar, extraña, nos sobreviene en ocasiones la impresión de que estamos percibiéndolo por primera vez, hasta podría decirse que lo percibimos como lo hace un niño: el mundo tornado extraño es un mundo momentáneamente libre de prejuicios, aún no condicionado a ser categorizado y percibido

de un modo particular. Un mundo tornado extraño revela sus misterios y maravillas.

Tanto Shklovsky como Ginzburg dan ejemplos clásicos de técnicas de desfamiliarización. Shklovsky describe la técnica de desfamiliarización de Tolstoi de la siguiente manera:

> El procedimiento de singularización en Tolstoi consiste en no llamar al objeto por su nombre sino en describirlo como si lo viera por primera vez y en tratar cada acontecimiento como si ocurriera por primera vez; además, en la descripción del objeto no emplea los nombres dados generalmente a sus partes, sino otras palabras tomadas de la descripción de las partes correspondientes a otros objetos. (1987: 61)

Ginzburg relata la habilidad de Marcel Proust para «tornar el mundo extraño». En Proust hay un esfuerzo diferente por tratar de «preservar la frescura de las apariencias en contra de la intromisión de las ideas, presentando las cosas en el orden de la percepción aún no contaminada por la explicación causal» (2001: 18-19). Encontramos en su obra el intento de preservar la inmediatez impresionista y una insistencia en la primacía de experiencias vividas contra fórmulas preestablecidas, hábitos rígidos y «conocimiento» (20). Vemos en acción la técnica de desfamiliarización de Proust a través de los caracteres de Madame de Sévigné y Elstir en *À la recherche du temps perdu*. Primero, la descripción del estilo de la escritura epistolar de Madame de Sévigné: «Me di cuenta en Balbec de que ella, como él (Elstir), tienen un modo de presentar las cosas para nuestra percepción, en lugar de explicarlas por sus causas.» (Proust *apud* Ginzburg, 2001: 18). Siguiendo la descripción de las pinturas de Elstir: «Ahora, la búsqueda de Elstir por mostrar las cosas, no como él sabe que son, sino de acuerdo con las ilusiones ópticas que determinan el modo en que las vemos por primera vez, lo llevó a resaltar algunas leyes de la perspectiva, que eran más relevantes en ese momento, porque fue el arte el que primero las reveló.» (19)

Podemos suponer un vínculo importante entre el uso de la desfamiliarización en Tolstoi y Proust: ambos estaban intentando resistir al empobrecimiento cualitativo de nuestra experiencia vivida,

que la percepción habitual con frecuencia engendra. En ambos casos, Tolstoi y Proust, «se hace el intento de presentar las cosas como si estuviesen siendo vistas por primera vez» (Guinzburg, 2001: 19). Esos son apenas dos de innumerables ejemplos del arte que sirven de inspiración para los esfuerzos de crear en el aula experiencias que tornen el mundo extraño. Y, como mencionamos antes brevemente, Pierre Hadot también demostró de modo elaborado que la filosofía, igualmente, tiene una rica historia como práctica que torna el mundo extraño y, por tanto, merece un lugar en cualquier ejercicio de desfamiliarización en el aula. Y es hacia esa práctica filosófica que nos dirigiremos ahora: «'Física vivida'. Sobre la práctica antigua y moderna de desfamiliarizar la percepción utilitaria y cultivar la percepción estética en filosofía». La obra de Hadot recupera la antigua tradición milenaria de filósofos que indicaron e intentaron sobrepasar la «degradación de la percepción» (Hadot, 2006: 212) por medio de prácticas que llama «física vivida». Para Hadot, la filosofía siempre se ocupó de transformar el modo en que vemos el mundo y nuestro ser en el mundo. La filosofía se concibió continuamente a sí misma como un intento de superar el escándalo de la condición humana: el hombre vive en el mundo sin percibir el mundo (Hadot, 1995: 258). Desde la Antigüedad, los filósofos se embarcaron en el intento de comprender más profundamente la presencia del mundo y su pertenencia a él a través de la liberación de las formas habituales y banales de verlo. Hadot sustenta, con Bergson y Merleau-Ponty, que la filosofía involucra la práctica de reaprender a ver el mundo (Hadot, 2009: 96).

La filosofía, afirma Hadot, «profundiza y transforma la percepción habitual, forzándonos a estar atentos al hecho de que *estamos percibiendo el mundo,* y que el mundo es lo que percibimos.» (2009: 253, bastardillas del autor). Pensada de esa manera, la filosofía es lo que Hadot llama «ejercicio espiritual»: práctica que intenta generar una modificación y transformación en el sujeto que la practica (Hadot, 2000: 6). Se trata de un ejercicio en que el pensamiento se toma a sí mismo como tema y busca modificarse (Hadot, 1995: 82) y, por tanto, provoca un cambio radical en el individuo. Así, la filosofía como *ejercicio espiritual* no se sitúa solamente en el nivel cognitivo (Hadot, 1995: 83). Se trata de una forma de vivir que implica

el todo de la existencia, una conversión que pone toda nuestra vida al revés, cambiando la vida de quien pasa por ella. Esa conversión con frecuencia supone una transformación radical de cómo se percibe el mundo (Hadot, 1995: 83).

Desde la Antigüedad, afirma Hadot, los filósofos se concentraron en lo que él llama «ejercicio espiritual» de «física vivida». Este ejercicio consiste en la capacidad de, «al contemplar el universo, en su esplendor, reconocer la belleza de las cosas más humildes» (Hadot, 2009: 95). La física vivida es una experiencia de percepción. No se trata de una teoría estructurada del mundo, sino de «darse cuenta de la presencia del mundo y de nuestra pertenencia al mundo» (Hadot, 2009: 96). A lo largo de la historia de la filosofía hay una gran cantidad de ejemplos de la física practicada como ejercicio vivido. Platón en *Timeo,* Cícero, Marco Aurelio, Goethe, Bergson y Merleau-Ponty, para nombrar apenas a algunos pensadores citados en la obra de Hadot; todos ellos involucrados en la práctica de la física como ejercicio vivido. Según Hadot, «esta física vivida consiste, ante todo, en ver las cosas como ellas son, no desde el punto de vista antropológico o egoico, sino desde la perspectiva del cosmos y la naturaleza» (2009: 94). Y consiste también en una meditación sobre nuestra relación con la *phýsis* —el modo en que las cosas emergen y vienen a ser, las cosas presentándose. Contemplando la *phýsis* nos volvemos «conscientes del hecho de que somos una parte del Todo con el cual nos identificamos, pues somos una de sus partes» (Hadot, 2009: 95). Parafraseando a Bergson, Hadot afirma que el ejercicio de la física vivida «efectivamente consiste en superar la percepción utilitaria que tenemos del mundo, para alcanzar una percepción desinteresada del mundo; no como medio para satisfacer nuestros intereses, sino simplemente como mundo, que emerge ante nuestros ojos como si estuviésemos viendo por primera vez» (Hadot, 2009: 96). Este modo de percibir es de naturaleza estética.

Hadot afirma que la percepción estética implica una aproximación particular al flujo y despliegue de la realidad. Implica un esfuerzo por presenciar el modo en que el mundo se despliega y aparece ante nosotros. La percepción estética exige una manera de comprender el mundo que le confiere a la humanidad la participación en el develamiento de la realidad. Ella nos abre la posibilidad

de la experiencia del misterio de la existencia en el mundo y de un contacto vivido con el inexplicable develamiento de la realidad (Hadot, 2006: 314). El aspecto clave de esa forma de percibir consiste en que, cuando se percibe el mundo estéticamente, se percibe *el mundo para sí mismo y no ya para nosotros* (Hadot, 1995: 254, cursivas del autor). Por ejemplo, cuando vemos el océano no imaginamos el valor económico que puede tener como atracción turística, o la cantidad de pescado que de él podría extraerse. Al contrario, lo vemos «por sí mismo —al igual que lo hacen los poetas, exclusivamente según lo que aparece a la vista» (Kant *apud* Hadot, 1995:255). La percepción estética es considerada por Hadot –y aquí nuevamente Hadot retoma a Bergson y a Merleau-Ponty– como un tipo de modelo para la percepción filosófica (Hadot, 2006: 254). Se trata de un modo de percibir que desempeña un papel integral en el ejercicio de la «física vivida».

Según ese último análisis, contemplar el mundo de manera estética es un modo de practicar la filosofía. Ella puede provocar una transformación interior y una mutación de la mirada, que nos permite reconocer aquello a lo que raramente prestaríamos atención: el esplendor del mundo (Hadot, 2002: 231). El modo en que Séneca contempla el mundo, anteriormente citado en el epígrafe de este texto, puede ser interpretado como su intento por redescubrir una mirada ingenua que permita renovar su modo de ver y le ofrezca la posibilidad de asombrarse con el extrañamiento implicado en la emergencia de cada momento del ser. El epicúreo Lucrecio revela el impacto de ver el mundo de esa manera: «Si todos esos objetos surgiesen súbitamente ante los ojos de los mortales, ¿qué podría ser encontrado que fuera más maravilloso que esa totalidad, cuya existencia la mente humana no puede atreverse a imaginar?» (*Apud* Hadot, 2002: 230).

Finalmente, ver el esplendor del mundo y la emergencia del ser demanda un ejercicio: implica el esfuerzo consciente para librarse temporalmente de la visión convencional y rutinaria que tenemos de las cosas, y descubrir un modo de ver la realidad bruto e ingenuo, que nos permita notar el esplendor del mundo que habitualmente se nos escapa (Hadot, 2009: 173). El propósito del NEFI era comprometerse con maestros y alumnos en ejercicios que pudiesen abrir posibilidades de transformar nuestras percepciones del mundo.

El más extraño de los maestros

Inspirados por artistas y filósofos, por filósofos artistas y artistas filósofos, nos embarcamos en Caxias en una de las más extrañas tareas, y entramos en una paradoja desconcertante. Intentamos aprender desaprendiendo, buscamos ver «no viendo»; es decir, intentamos desaprender los modos habituales de ver el mundo para aprender nuevas maneras de participar en él. Al comienzo, tanto maestros como investigadores, estuvimos de acuerdo sobre la necesidad de someternos a ejercicios para transformar el modo en que *vemos* el mundo, para tornar el mundo extraño, tanto o *aún más* que nuestros alumnos. Teniendo en mente esa convicción, participamos durante meses de ejercicios que continuamente deformaban y formaban nuestros modos de percibir. Con esos ejercicios no intentamos establecer formas fijas de percepción; al contrario, intentamos emanciparnos, por medio de obras de arte y diálogos entre nosotros, de un percibir utilitario para abrirnos a percibir de muchas y diversas maneras.

Conversando con la Piedra con la poeta polonesa Wislawa Szymborska, nos preguntamos, junto con la escritora perpleja, qué nos estaba intentando decir la Piedra al proclamar: «Te falta sentido de participación».

Conversación con una Piedra

Llamo a la puerta de una piedra.
—Soy yo, déjame entrar.
Quiero penetrar en tu interior,
echar un vistazo,
respirarte.

—Vete —dice la piedra—.
Estoy herméticamente cerrada.
Incluso hecha añicos,
sería añicos cerrados.
Incluso hecha polvo,
sería polvo cerrado.

Llamo a la puerta de una piedra.
—Soy yo, déjame entrar.
Vengo por mera curiosidad.
Sólo la vida permite satisfacerla.
Quisiera pasearme por tu palacio,
y luego visitar una hoja y una gota de agua.
No me queda mucho tiempo.
Mi mortalidad debería ablandarte.

—Soy de piedra —dice la piedra—.
Imposible perturbar mi seriedad.
Vete,
no tengo músculos risorios.

Llamo a la puerta de una piedra.
—Soy yo, déjame entrar.
Me han dicho que encierras salas enormes y vacías,
nunca vistas y bellas en vano,
mudas, donde nunca han retumbado los pasos de nadie.
Confiésalo: ni tú misma lo sabías.

—Salas enormes y vacías —dice la piedra—.
Pero no hay espacio disponible.
Bellas, quizá, pero no para el gusto
de tus limitados sentidos.
Puedes verme, pero nunca catarme.
Mi superficie te da la cara,
pero mi interior te vuelve la espalda.

Llamo a la puerta de una piedra.
—Soy yo, déjame entrar.
En ti no busco refugio para la eternidad.
No soy desdichado.
Ni carezco de techo.
Mi mundo merece el regreso.
Quiero entrar y salir con las manos vacías.
La prueba de haber estado en ti

se limitará a mis palabras
en las que nadie creerá.

—No entrarás —dice la piedra—.
Te falta sentido de la participación.
Y no existe otro sentido que pueda sustituirlo.
Incluso la vista omnividente
te resultará inútil si eres incapaz de participar.
No entrarás; ese sentido, en ti, es sólo deseo,
mero intento, vaga fantasía.

Llamo a la puerta de una piedra.
—Soy yo, déjame entrar.
No puedo esperar mil siglos
para estar entre tus paredes.

— Si no crees en mis palabras —dice la piedra—,
acude a la hoja, que te dirá lo mismo que yo,
o la gota de agua, que te dirá lo mismo que la hoja.
Pregunta también a un cabello de tu cabeza.
Estoy a punto de reír a carcajadas,
de reír como mi naturaleza me impide reír.

Llamo a la puerta de una piedra.
—Soy yo, déjame entrar.

—No tengo puerta —dice la piedra.

(Symboroska, 2005: 35-37)

¿Qué significa «participación»? ¿Nos falta «sentido de la participación» para aprender y enseñar, en la vida de nuestros alumnos, en el aula del mundo? De algún modo la Piedra nos hace pensar sobre nuestro sentido de ser y nuestro sentido de enseñar. Leyendo las cartas y entrevistas de Matisse y observando sus pinturas, buscamos comprender lo que él denomina «ver la vida como cuando era niño».

> Todo lo que vemos en la vida cotidiana sufre más o menos deformación con los hábitos adquiridos, y eso tal vez sea más perceptible en una época como la nuestra, en que el cine, la publicidad y las grandes tiendas nos imponen diariamente un flujo de imágenes listas que, en cierta medida, son para la mirada lo que el prejuicio es para la inteligencia. El esfuerzo que se necesita para liberarse de ellas exige una especie de valentía, y esa valentía le es indispensable al artista, que debe ver la vida como cuando era niño (Matisse, 2007: 370).

Poniéndole color al modo en que vemos la realidad y cuestionando el color de nuestra enseñanza, pensamos junto al escritor turco Orhan Pamuk en *Me llamo rojo*: «¿Qué es ser un color?»[11]. Leyendo a Manoel de Barros, jugamos a intentar pensar cómo recuperar una mirada infantil y descubrimos con el poeta brasileño que ese juego le exige esfuerzo al adulto, se trata de «ejercitarse en ser niño» —si tal juego se toma seriamente nos permite desaprender los modos habituales de ver para instaurar la didáctica de nuevos modos de percibir (Barros, 1993: 11-29)—. Fue así que, tal como Tolstoi y Proust antes de nosotros, nos acercamos al arte con el fin de desfamiliarizar nuestros modos habituales de percibir el mundo. Y, después de meses de ejercicios para tornar el mundo extraño, así como nuestras vidas y nuestras enseñanzas, estábamos dispuestos y abiertos para intentar tomar parte en los esfuerzos de nuestros alumnos para percibir el mundo como aún no había sido visto.

Los ejercicios de deformación/formación con los maestros, anteriormente mencionados, y otros semejantes favorecieron disposiciones y prácticas de enseñanza, tanto poéticas como filosóficas. En el nivel poético, los maestros del proyecto «Tornar el mundo extraño» desarrollaron una habilidad poco común para crear en el aula una atmósfera capaz de propiciar cuestionamientos y pensamientos inusuales, así como para percibir y dialogar sobre lo que estaba ocurriendo. Ellos también cultivaron un modo especial de trabajar con los estudiantes en las experiencias. Podría decirse que ellos desarrollaron lo

11. El color Rojo hace esta pregunta en Pamuk, 2002: 225.

que Keats denominó «capacidad negativa». Es decir, esos maestros se tornaron «capaces de existir entre incertezas, misterios [y] dudas sin desesperarse por alcanzar el hecho y la razón» (Keats, 1935: 72). Su «capacidad negativa» les permitió involucrar a los estudiantes en diálogos y experiencias en el aula, que pueden ser considerados bastante extraños por los estándares educativos tradicionales. Y era exactamente ese tipo de experiencia lo que intentábamos recrear.

Pues el mundo mismo es extraño si es percibido de maneras desconocidas. Y si Merleau-Ponty tiene razón al afirmar que:

> El mundo y la razón no son un problema, digamos, si se quiere, que ellos son misteriosos, pero ese misterio los define, no sería cuestión de disiparlo por alguna «solución», pues él está más allá de las soluciones. La verdadera filosofía es reaprender a ver el mundo y en ese sentido una historia narrada puede significar el mundo con tanta «profundidad» como un tratado de filosofía. (1945: xvi)

Entonces, la filosofía puede ser un ejercicio que ayude a aventurarse más profundamente en la naturaleza misteriosa del mundo, en vez de disipar todo su misterio. La filosofía como ejercicio de desfamiliarización fue exactamente lo que intentamos hacer en Caxias. Frecuentemente apoyados en textos artísticos para provocar la desfamiliarización de las percepciones habituales, los ejercicios para «tornar el mundo extraño» crearon experiencias estéticas que no pretendían resolver los misterios del mundo, sino que, al contrario, incentivaban a los alumnos a hundirse en ellos. Esas experiencias estéticas en el aula distanciaron a los alumnos de su mundo ordinario aproximándolos hacia lo extraordinario del mundo. Ese distanciamiento de lo ordinario y la aproximación a lo extraordinario alimentaron nuevos modos de pensar y sentir.

El distanciamiento creado por la experiencia estética, dice Hans Ulrich Gumbrecht, «abre la posibilidad de arriesgarse en el pensamiento, es decir, la posibilidad de pensar lo que no pensamos en nuestro mundo cotidiano» (2004: 126-127). El mundo cotidiano, al solicitar un modo de pensamiento utilitario, solicita también que los problemas y las preguntas sean resueltos dentro de límites estrechos

de tiempo. Gumbrecht sugiere que las experiencias estéticas pueden hacer, como lo pudimos ver en Caxias, que los ejercicios de desfamiliarización que envuelven una experiencia estética expongan maestros y alumnos a la complejidad de la realidad. Fue importante que en Caxias, en lugar de reducir esa complejidad, de circunscribirla a límites temporales restringidos o de demandar soluciones prácticas, los alumnos y maestros se permitieran habitarla. En otras palabras, en los ejercicios para «tornar el mundo extraño», alumnos y maestros fueron beneficiados con la oportunidad de aumentar la complejidad de los enigmas a los que fueron confrontados, al no estar presionados para resolverlos inmediatamente. En ese sentido, las disposiciones de los maestros desempeñaron un papel importante en el desarrollo extraordinario de las experiencias. Lejos de prescribirles a los alumnos modos de entender y resolver las cuestiones que surgían en las experiencias, o estipular maneras de formularlas, los maestros orientaron la atención de los alumnos hacia la complejidad de las cuestiones, sustentaron las reacciones que afloraron frente a las complejidades y canalizaron esas reacciones hacia el diálogo.[12]

Sería imposible capturar a través de la dicción académica la esencia de las experiencias que ocurrieron en el aula en Caxias. Por eso, tal vez sea mejor dejar que los diálogos se presenten por sí mismos, sabiendo de antemano que cuando algo se presenta, parte de él permanece oculto. Expongo apenas algunas observaciones que revelan ciertos aspectos de esas experiencias.

La experiencia más extraña

Comencemos por el final y volvamos a mirar hacia atrás. En las últimas discusiones con los alumnos sobre sus experiencias con filosofía un tema fue recurrente. Los alumnos afirmaron en repetidas ocasiones que «aprendieron mucho por medio del filosofar», pero, cuando se les pidió que explicaran en qué había consistido ese aprendizaje fueron completamente incapaces de especificar un contenido

12. Me apoyo aquí en las discusiones de Gumbrecht sobre enseñanza deíctica. (Cf. Gumbrecht, 2004: 126-131).

definido o de detallar una lección aprendida. A pesar de ello, insistían con entusiasmo en que algo había sido aprendido. Veamos lo que ese *algo* podría ser.

Un día en Jardim Gramacho, al pintar las hojas de una planta de plátano con un pincel fino y acuarela, Luciano dice: «Pintar la planta le permite a la planta respirar, y yo me di cuenta que empecé a respirar mejor: estamos respirando mejor juntos; yo me identifiqué con la planta. Siento que estoy cuidándola y que ella me cuida. Había una *atmósfera muy extraña* creada por esa actividad»[13].

Conversando con piedras, cerca de Jardim Gramacho, después de escuchar «Conversación con la Piedra» de Szymborska, Marcelo dice saber lo que significaba «sentido de la participación»: «Tenés que convivir con las cosas que están en tu mundo, y la única manera de 'vivir con' esas cosas es abrirles tu corazón. Esa es la única manera de sentirlas y de participar de ellas». Lúcia, después de advertir que cuando era dependiente química nadie sabía cómo «participar» de su sufrimiento, respondió diciendo: «participar va más allá de las meras palabras, hablar puede dar lugar a errores, hay que tener valor para abrir el corazón, y también tenés que abrazar las cosas y las personas con las que querés crear relaciones»[14].

Después de leer poesías fotográficas de Manoel de Barros y de Carlos Drummond, y examinando una colección de fotos de Duque de Caxias y de Río de Janeiro que los alumnos trajeron para responder a la pregunta «¿qué fotos representan tu ciudad?», alumnos como Kátia, Bernardo y Luciana preguntaron «¿Las fotos nos muestran la realidad?», «¿Las fotos pueden esconder cosas?», «¿Es posible fotografiar lo que está dentro de nosotros?»[15], y un diálogo complejo y caluroso tuvo lugar durante la siguiente hora y media.

Al leer *Isto não é* [Esto no es] (2010), de Alejandro Magallanes, se les pidió a los estudiantes que transformaran objetos cotidianos —como peines, abrochadoras, tijeras y lápices, objetos típicamente vistos como instrumentos— en algo diferente. Al dibujar objetos que no

13. Diálogo en la Escuela Municipal Jardim Gramacho, clase del 13/10/09.
14. Diálogo en la Escuela Municipal Jardim Gramacho, clase del 23/11/09.
15. Diálogo en la Escuela Municipal Joaquim da Silva Peçanha, clase del 11/11/09.

habían sido antes vistos, Eunice afirmó: «Al transformar los objetos en dibujos, transformamos el modo en que vemos las cosas cotidianas en el mundo». Y Bárbara contestó: «Podemos usar nuestra imaginación para transformar las cosas en el mundo». Henrique intervino diciendo: «Pero no es apenas dibujando que podemos transformarlo, la forma que tenemos de vivir la vida puede cambiar si cambiamos el modo en que la vemos»[16].

Después de un año de participar juntos en experiencias filosóficas, mientras festejábamos comiendo torta y ensalada de frutas, dos maestros mencionaron por primera vez categorías de percepción tales como «utilitaria, científica y estética». Entonces nos propusimos comer la ensalada de fruta de modo utilitario, científico y estético. Primero, simplemente, llenamos nuestros estómagos, comiendo de un modo estrictamente funcional. En seguida analizamos la ensalada de frutas desde el punto de vista nutricional —su valor calórico, sus aspectos orgánicos y químicos. Finalmente, le prestamos atención a los colores, aromas, texturas, a las sensaciones que experimentábamos al saborear y a la complejidad de sabores que fluían por nuestros cuerpos, y a nuestras mentes que se despertaban para conclusiones sorprendentes. Denise comparó los modos de comer ensalada de frutas con las maneras de caminar hacia la escuela, Márcia do Amparo discutió y deconstruyó las maneras utilitaria, científica y estética de bañarse después del trabajo.[17]

¿Qué aprendimos? No podemos decirlo con certeza, tal vez, lo mejor sea hacerle eco a las palabras de Rilke y decir: «Estoy aprendiendo a ver —sí, comenzando. Todavía me sale mal. Pero intentaré hacerlo la mayor parte de mi tiempo» (1949: 15).

16. Diálogo en la Escuela Municipal Joaquim da Silva Peçanha, clase del 16/11/09.
17. Diálogo en la Escuela Municipal Joaquim da Silva Peçanha, clase del 23/11/10.

Sobre la política de tornar el mundo extraño

No podés caminar estéticamente hacia la escuela cuando las balas de la policía y de los traficantes están volando por encima de tu cabeza
Wilson, 58 años, estudiante, Duque de Caxias

Aunque nuestro proyecto de «tornar el mundo extraño» por medio de la filosofía no tuviese objetivos políticos explícitos, hay dos implicaciones políticas en nuestro trabajo que merecen ser brevemente mencionadas. La primera es que, hasta la última experiencia de «tornar el mundo extraño», hubo una ausencia notable del maestro como aquel que explica. En ese sentido, nuestros encuentros rompieron con lo que Walter Omar Kohan, en la perspectiva de Rancière, pero en un contexto latinoamericano, denomina «lógica de la transmisión y de la explicación» (Kohan, 2007: 43).[18] Lógica predominante en la educación por el hecho de que la educación es pensada, algunas veces con buenas razones, como un proceso en el que aquel que conoce algo le transmite su conocimiento a quien no lo conoce. Es decir, le explica un conocimiento a quien ignora ese conocimiento particular. La relación que se establece en ese proceso tiende a depender y a sustentarse en la desigualdad de las inteligencias, debido a que «explicarle algo a alguien es decirle que no puede entenderlo por sí mismo, es obstruir el movimiento de su pensamiento, destruir la confianza en su propia capacidad intelectual» (Kohan, 2007b: 43). Como tal, «la explicación presupone la jerarquía, la división entre inferiores y superiores, la lógica de desigualdad» (44). Una última consecuencia política de la lógica de la explicación es que «la explicación divide a los humanos bajo una serie de dualismos: sabios e ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y tontos, jueces y juzgados» (43).

La desfamiliarización, al provocar un distanciamiento de la percepción habitual, puede disolver distancias entre el «sabio» y el «ignorante», al fracturar la desigualdad presente en la lógica de la

18. En ese texto Kohan desarrolla las ideas del filósofo francés J. Rancière en El maestro ignorante. Kohan las desarrolla considerando el contexto latinoamericano.

explicación que sustenta en gran medida nuestro sistema escolar. Eso es posible porque cuando el mundo se «torna extraño» *tanto* para el maestro *como* para el alumno la «jerarquía de las inteligencias» se ausenta. Si el mundo es extraño para el alumno y para el maestro, éste nada tiene que explicar; ambos están aventurándose en un territorio no familiar. En el paisaje de extrañamiento que predominaba en nuestras experiencias, maestros y alumnos se llamaban la atención entre sí hacia detalles, se cuestionaban sus observaciones y dialogaban sobre las percepciones y pensamientos que iban surgiendo. El distanciamiento en relación a las percepciones familiares y a los conceptos tradicionales permite vaciar el sentido de la figura del profesor como aquel que explica.

Y cuando el maestro que explica no está presente en el aula y el maestro es ignorante, él puede también ser cuestionado y los estudiantes pueden contradecirlo. Fue eso lo que ocurrió cuando, durante nuestra celebración de nuevas maneras estéticas de percibir el mundo —posibilidades de caminar, bañarse y comer de forma estética, así como utilitaria y científica—, Wilson agudamente apuntó: «No podés caminar estéticamente hacia la escuela cuando las balas de la policía y de los traficantes están volando por encima de tu cabeza».[19] El aula quedó en silencio y las festividades y el optimismo quedaron en espera. Alguien replicó: «pero es exactamente por eso que necesitamos impedir que las balas vuelen por encima de nuestras cabezas, para que podamos caminar hacia la escuela como queramos».[20] El timbre sonó, nunca tuvimos oportunidad de discutir esa intervención imprevista, pero me pregunto si ese día, al abrir nuevos modos de ver el mundo de forma estética, no nos hicimos más conscientes de los horrores que diariamente nos aquejan. Tal vez, tornar el mundo extraño y filosofar sobre la extrañeza del mundo nos haga, como a doña Luzia, ver cosas que nunca antes vimos. ¿Será qué, tal vez, al ver los esplendores y horrores del mundo como si los estuviésemos viendo por primera vez, nos motivaremos para eliminar tales horrores y preservar los esplendores para habitar la tierra más poéticamente?

19. Diálogo en la Escuela Municipal Joaquim da Silva Peçanha, 23/11/10.
20. No recuerdo el nombre de la persona que intervino.

Agradecimiento

Tornar el mundo extraño, desaprender y suspender los modos habituales de aproximarnos a la realidad, a los otros y a nosotros mismos, demanda un gran esfuerzo y un gran valor. Levantar el velo de la percepción habitual expone los esplendores y horrores del mundo, nos exponemos a momentos de placer divino y terror demoniaco. Esos momentos singulares en que experimentamos intensamente nuestra participación en el mundo nos ponen frente a una decisión existencial suprema: dejar de participar en esos encuentros con el mundo, o juntar el «coraje para enfrentar el inexpresable misterio de la existencia» (Hadot, 2009: 175).

Si puedo decir algo sobre las experiencias filosóficas que tuve con alumnos adultos y maestros de las escuelas Joaquim Silva Peçanha y Jardim Gramacho es que juntos nos aventuramos en el misterio, en la incertidumbre y en la duda de ser, y en algunas raras ocasiones sentimos un temblor de miedo y maravilla a la vez: un temblor sagrado, que acompaña esos momentos en que sentimos estar viendo el mundo por primera y última vez. Hay un antiguo vínculo entre agradecer (*thanking*) y pensar (*thinking*). El mundo está continuamente presentándosenos, ofreciéndose como un don que debe ser recibido. Al considerar ese don, también en el corazón, al pensar y presenciar el venir a ser del mundo, le agradecemos al mundo su ofrecimiento, su ser. Al pensar el mundo que se presenta frente a nosotros, pensamos lo que debe ser pensado, lo que nos es dado. Entonces, llegamos al fin de esta breve historia, agradeciéndoles a los alumnos y maestros con quienes trabajé: les agradezco su hospitalidad, sus pensamientos y sus corazones, pero, ante todo, agradezco su valor para decirle *sí* a esos momentos en que juntos nos enfrentamos con el misterio inefable de la existencia. Agradezco los acontecimientos en el pensamiento que tocaron una cuerda de mi existencia; acontecimientos que me llevaron a un mayor contacto con la existencia del mundo y con ser en el mundo. Las resonancias de esas existencias compartidas vibrarán en mi espíritu mientras camine por esta tierra enigmática. Como agradecimiento a esos alumnos y maestros me gustaría ofrecerles una última cosa para pensar...

Admitamos que si decimos sí a un único momento; no sólo nos habremos afirmado a nosotros mismos, sino a toda la existencia, porque nada está aislado, ni en nosotros ni en las cosas. Y si la felicidad hizo vibrar y resonar nuestra alma aunque sea una única vez, todas las eternidades se revelaron necesarias para crear las condiciones de este único acontecimiento, y toda la eternidad fue aprobada, redimida, justificada y afirmada en ese instante en el que dijimos sí (Nietzsche, 1988: 298).

Capítulo VI

La Filosofía es morir y nacer de nuevo

La filosofía cambió muchas cosas para mí porque paré a pensar más en esas cosas, como el tiempo, por ejemplo. Cuando iba a hacer filosofía pensaba que era una materia, pero cuando entré era algo que yo no pensaba (...) era para pensar juntos (...). Ahora pienso mucho más sobre el futuro, lo que voy a ser. Pero yo conocí muchas personas, como Fabiana y muchos más, que son personas amigas. Fui a un paseo de filosofía, yo y mis compañeros y las profesoras, y salimos por Canal Brasil. Me gustó mucho, me gustó porque aprendí (...). Pienso, y pienso mucho, es eso lo que me gusta.

Tiago Oliveira dos Santos

La Filosofía es morir y nacer de nuevo

Entrevista de Beatriz Fabiana Olarieta a Mirella Fant y Solange Noronha

Presentamos aquí una entrevista con las maestras Mirella Fant y Solange Noronha —directoras de las escuelas municipales Joaquim da Silva Peçanha y Pedro Rodrigues do Carmo, respectivamente— realizada por Beatriz Fabiana Olarieta en noviembre de 2011. Los fragmentos que siguen fueron seleccionados de una larga charla, y presentan una retrospectiva de los diferentes momentos del camino recorrido por el proyecto en sus instituciones. Las maestras hablan sobre el impacto y las transformaciones del trabajo a lo largo de cuatro años, evalúan lo realizado y sugieren nuevos desafíos.

BFO: *¿Podrían contar cómo fue la llegada del proyecto de filosofía a las escuelas que ustedes dirigen? ¿Cómo fue ese proceso de recepción? ¿Notaron alguna transformación en la institución cuando la práctica de la filosofía comenzó a formar parte de ella?*

MF: Cuando el proyecto llegó a la Escuela Municipal Joaquim da Silva Peçanha, llegó como una novedad y hasta como una curiosidad, pues en ese momento queríamos incluir algo diferente en nuestro Proyecto Político Pedagógico (PPP) que beneficiara a los niños. El proyecto de filosofía llegó en un momento en que sentíamos que necesitábamos transformaciones, llegó para responder a esa necesidad de cambiar el ambiente de la escuela. No sabíamos muy bien qué

hacer. Pensábamos en cambiar la metodología, el plan de trabajo etc. Tardamos en percibir que esa transformación podría comenzar con el proyecto que acababa de llegar. Al principio, muchas maestras se asustaron cuando oyeron hablar de filosofía. Hubo aquel miedo porque la filosofía que cursamos en la escuela es aquella aburrida, muy teórica, mucha lectura y ninguna práctica. Pero algunos de nosotros habíamos leído textos de Matthew Lipman, y consideramos que empezar a abrirle un espacio a ese otro tipo de filosofía sería excelente.

SN: A la Escuela Municipal Pedro Rodrigues do Carmo el proyecto llegó como una invitación de la profesora Cristina Muniz (integrante de la Secretaría Municipal de Educación). En el 2008, ella estaba supervisando nuestro proyecto de enseñanza y sugirió que en nuestra escuela se podría desarrollar bien el proyecto que estaba siendo realizado en la Joaquim da Silva Peçanha, y nos llevó la propuesta. Entonces, reunimos a todos los maestros, porque necesitábamos ver si existía el deseo de la comunidad educativa. El grupo se mostró bastante interesado en conocer el proyecto. También estaba la cuestión de la novedad, de algo nuevo que acontecería en la escuela. Entonces surgió la propuesta de realizar un encuentro del grupo de estudio[21] con el profesor Walter Kohan y parte del equipo del NEFI en la Escuela Municipal Professor Walter Russo de Souza, al que invitamos a todos los maestros de los cinco turnos de la escuela. ¡Nuestra escuela es una institución enorme! Fue muy bueno. Allí nos invitaron a participar en la Experiencia de Formación del NEFI en Ilha Grande, en abril de 2009, a la que fuimos con nueve maestros. El criterio de selección de los docentes fue el deseo de formar parte del proyecto —nadie participa por obligación— y también la disponibilidad para estar fuera durante cinco días para profundizar el estudio. Nos gustó el curso, fue muy interesante, nos familiarizamos rápidamente con el equipo del NEFI. Al regresar, el proyecto fue muy bien acogido y abrazado por la comunidad escolar. Nos sentimos muy bien y todo lo sucedido fue muy marcante.

BFO: *¿Qué le vieron al proyecto en ese primer contacto? ¿Cuáles fueron los factores que las dejaron más interesadas? ¿Qué les llamó más la atención?*

21. Los «grupos de estudio» son encuentros mensuales que los docentes realizan destinados a abordar diversas cuestiones de índole pedagógica de acuerdo con las necesidades de cada institución.

SN: Nuestra escuela queda en un barrio alejado del centro del municipio. Recibimos a casi 1500 alumnos, carentes de muchas oportunidades. Teníamos un gran desafío frente a una escuela con tantos alumnos, de los cuales un grupo significativo presenta además una gran dificultad para avanzar en el proceso pedagógico, especialmente con relación a la adquisición del código escrito. En el proyecto vimos la posibilidad de ofrecerles más oportunidades a esos niños.

BFO: *¿Entonces, pensaste que el proyecto de filosofía contribuiría para mejorar o facilitar el proceso de aprendizaje de esos niños?*

SN: Sí, aunque podría contribuir no sólo para eso, principalmente pensamos que el proyecto podría favorecer sustancialmente la calidad de lo que los alumnos iban a encontrar en la escuela. La escuela podría volverse más acogedora, podría ofrecerles algo diferente a los niños, porque la filosofía es algo diferente.

MF: En nuestra escuela, además de esa cuestión del alumno, también fue pensada la cuestión del maestro, la transformación de su práctica profesional. El profesor Walter llegó a la primera reunión que tuvimos, en que se presentó la propuesta del proyecto, con una frase de Jacotot que dice: «Es necesario que les enseñe que no tengo nada para enseñarles». La primera reacción de los maestros que estaban en la escuela fue: «¿Qué es eso?, ¿No tenemos nada para enseñar?». Después nos cayó la ficha. Nosotros tenemos que enseñar pero también tenemos que aprender. Ese movimiento de enseñar y aprender ya estaba volviéndose estático en la escuela: «yo tengo», «yo traigo», «vos aprendés o no aprendés, el problema no es mío», y cosas por el estilo. Esa provocación a los profesionales para que salieran de sus corazas —del «yo sé y debo enseñar» –, sacudió las estructuras positivamente, hizo muy bien. Quien al comienzo estaba reacio, hoy empieza a interesarse porque ve que suceden cosas. Inclusive quienes llegan a la escuela perciben un clima nuevo. Un maestro nuevo que este año asumió una clase extra con un grupo que participaba en el proyecto se quedó encantado. Ese profesor asistió después a las primeras jornadas del proyecto que organizamos y salió

maravillado porque vio que el alumno se vuelve más abierto para cuestionar y hablar sin miedo. Con mucha frecuencia observamos en las unidades escolares a alumnos con miedo de posicionarse y de equivocarse. Ese miedo al error no existe más. No son todos, claro, pero la convivencia de los niños en el aula y en el recreo es diferente.

En octubre del 2011, fuimos a hacer una experiencia filosófica en el bosque de Barra da Tijuca con algunos niños que hacían filosofía desde el 2007 y con otros que estaban curiosos por conocer el proyecto. Allá nos dijeron que no podíamos entrar con 40 alumnos. Hicimos una ronda y ellos les cuestionaron a los empleados que nos atendieron el impedimento de entrar a un espacio público y a conversar con ellos queriendo saber sobre el parque. ¡Ellos fueron tan participativos! Vemos la diferencia en los alumnos. Es bueno mostrarles que no están atados. El crecimiento de los chicos es el triunfo más grande de nuestro proyecto. El maestro tiene que acompañar lo que el alumno está desarrollando. Tenemos que ampliar eso, porque funciona. Muchos profesionales que no se articularon desde el comienzo se interesaron y comenzaron a participar después.

BFO: *En la escuela Joaquim da Silva Peçanha parece que hubo entonces una desconfianza inicial por parte de los maestros y luego un interés hasta de parte de aquellos que no formaban parte del proyecto, ¿cómo fue ese proceso en la escuela Pedro Rodrigues?*

SN: La Pedro Rodrigues es una escuela muy grande, con cinco turnos, el universo en el que trabajamos es inmenso. Tenemos maestros que se identifican más, otros que se identificaron pero que por algún motivo no pudieron participar directamente del proyecto, y otros que aún preguntan cómo ocurre y en qué consiste la especificidad del trabajo con filosofía. Por eso, para madurar esos cuestionamientos, ahora decidimos extender el proyecto, o mejor, la filosofía, hacia todo el cuerpo de la escuela. Entendemos que los profesionales del NEFI que están haciendo las observaciones del trabajo no tienen condiciones para auxiliar a todos los turnos. El proyecto insiste en esa cuestión de la observación. Hay un profesional que acompaña a cada maestro en el desarrollo de las experiencias con su grupo. El maestro coordina la experiencia y se lo acompaña en la planificación, realización y posterior evaluación. Eso dificulta la

expansión. Nuestro problema ahora es: ¿cómo llevar la práctica que la filosofía afirma a una escuela de cinco turnos? No podremos hacerlo en los moldes actuales del proyecto, pero estamos queriendo llevar el espíritu del proyecto a toda la escuela, para que sea una escuela más filosófica. Estamos estudiando ese movimiento, tendremos una semana, durante este mes, de jornadas pedagógicas de estudio en las cuales propondremos incluir en el Proyecto Político Pedagógico la filosofía como temática central con ramificaciones en diversas áreas. Vamos a intentar llevar al cuerpo de la escuela (maestros, profesionales, alumnos y a la comunidad escolar como un todo) la vivencia de un pensar más filosófico.

BFO: *¿Y qué sería ese pensar más filosófico? ¿En qué consiste ese espíritu del proyecto que están queriendo difundir en la escuela?*

SN: Es básicamente una ruptura de paradigmas, como dijo Mirella. Las clases son tradicionalmente pautadas por preguntas y respuestas, por la idea de lo acertado y lo erróneo. Una prueba se corrige aprobando una respuesta que se encaja en los moldes y desaprobando una respuesta que no se encuadró con lo que se esperaba. La experiencia filosófica no funciona con esa misma concepción de lo acertado y lo erróneo. En la filosofía el alumno está allí, se siente cómodo para decir lo que piensa al respecto de lo que está siendo cuestionado. Ahí está la gran importancia del proyecto, mostrar que cada individuo que está participando es importante, que su pensamiento es tan importante como el del otro y que no tiene por qué sentirse inferior. Por ejemplo, la escuela funciona con la lógica de las notas. Bajo esa perspectiva, si un alumno tiene un promedio 5 y el compañero, 9, se lo coloca en una posición de inferioridad, y eso genera problemas de autoestima que pueden marcarlo para el resto de su vida. Sin embargo, cuando ese niño se ve en igualdad con cualquiera de sus pares y con su maestra para pensar sobre una cuestión determinada, eso cambia. La filosofía brinda esa oportunidad, que es muy importante. Me parece que también es muy importante el modo en que esa oportunidad se le ofrece también a los profesionales y tiene un impacto fuerte sobre su práctica pedagógica.

MF: Siempre que hay una diferencia de postura profesional dentro de la escuela, aparece una susceptibilidad. Yo vivo eso hace

mucho tiempo, algunos no se posicionan, o piensan que el otro está buscando sobresalir diciendo que lo que él piensa es mejor. Eso es complicado.

BFO: *Entonces, ¿la llegada de la práctica de la filosofía a las escuelas tuvo impacto en la dinámica de los maestros?*

MF: La mejoró. El profesional que está participando no está haciendo nada que sea excepcional, simplemente está dejando que el alumno lo cuestione, él también está aprendiendo. A partir del momento en que el maestro se deja cuestionar, se abre a transformaciones. Algunas mamás llegan a la escuela y preguntan «¿qué está pasando con mi hijo que ahora pregunta todo?» Cuando me preguntan eso, recuerdo que cuando el niño empieza a crecer comienza a preguntar todo y la mamá intenta responder. En la escuela sólo hay que responder porque es necesario pasar de grado, tener un buen promedio, sos un número. Con la filosofía, podemos ver alumnos que alcanzan el promedio, pero teniendo experiencias diferentes. Entonces, el defecto no es del alumno sino del enfoque. Hoy el alumno interrumpe a la maestra, la cuestiona y cuestiona sus conocimientos. Ese ejercicio de desprendimiento del profesor es el gran triunfo del profesional que trabaja en la filosofía.

SN: ¿Sabés qué pasa?, el discurso de los profesionales es lindo, como «queremos una escuela que no discrimine, que no haga distinciones, una escuela para todos». Sin embargo, en la práctica eso no suele funcionar así. Como dijo Mirella, ese es un trabajo que no va a resolver esa cuestión, pero es un trabajo que debe ser hecho día a día, y la filosofía tiene que ver con él.

MF: Mostrar el discurso contraponiéndose a la práctica es fundamental.

SN: Exactamente. Y también mostrar que todos son importantes y capaces, que la opinión de cada alumno es importante dentro de aquel contexto del universo de la escuela. Ser una escuela de vida, poder trabajar mejor las relaciones interpersonales. Nosotros tuvimos la oportunidad con los maestros. Hay una maestra muy tímida que está hace muchos años en la escuela. Ella habla muy poco en los encuentros, lo mínimo posible y es una profesional que está en la escuela hace 15 años. En el momento en que Adelaíde [coordinadora

del proyecto de filosofía en esa escuela] propuso una experiencia filosófica entre los profesores, aquella maestra apareció. Ese momento fue emocionante. Ahí ella se sintió bien por haber quebrado ese paradigma, ese esquematismo, predeterminado, sistematizado, aquello de lo que tenemos dificultad de escapar.

La propia experiencia de formación que se hizo en Ilha Grande fue un desafío para mí, porque, como gestora, estoy impregnada de una práctica que considera una situación inicial, una finalidad y los medios para alcanzarla. En la escuela trabajamos con metas. Yo misma estoy cronometrada con acciones que debo hacer, con metas por cumplir. Cuando llegué a un ambiente en el que no se vivencia esa lógica, me preguntaba todo el tiempo «¿cuál es el objetivo?» «¿en qué consiste?». Quise saber sobre esa nueva propuesta, aquella nueva vivencia que huye en gran medida de lo que la escuela trae.

BFO: *¿Cuáles son las dificultades que el proyecto enfrenta para poder funcionar dentro de la dinámica de la escuela, para encajarse en ella?*

MF: Es difícil, pero ya vimos que no es imposible. Es un sacrificio, por causa de la logística. Está, por una parte, la cuestión metodológica, pero también la logística para que el proyecto pueda encajarse en la escuela: los horarios de recreo y de clase, las pocas personas disponibles para que los maestros puedan tener un tiempo sin alumnos para reflexionar y evaluar las experiencias, etc. Si todos participaran, no habría manera de cubrir los grupos.

SN: El proyecto es desafiante. Creo que el camino es llevar cada vez más la vivencia de las experiencias filosóficas hacia todos los maestros de la institución que no están directamente relacionados con el proyecto. Creo que a veces nos concentramos en grupos que están siendo contempladas, pero, si pudiéramos realizar una apertura de las experiencias, llevarlas a los momentos colectivos que tenemos en la escuela, como el grupo de estudio, el tiempo de planificación etc., sería mucho más interesante. También si permitiéramos que los padres vivenciaran la propuesta, la escuela empezaría a vivenciar más el pensar filosófico.

BFO: *¿Hay en sus escuelas algún ejemplo que se pueda contar en relación al alumno? ¿Con respecto al impacto que la filosofía causó?*

SN: Mirella dio algunos ejemplos. Voy a hablar de un grupo de alumnos que vienen vivenciando la experiencia de filosofar, son niños que vienen participando desde el 2009. La maestra Adelaíde y el maestro Zé Ricardo crearon la propuesta del «Menú Filosófico», que es diferente de la que fue presentada por el proyecto. Originalmente, los maestros permanecen en el aula, y los alumnos están sujetos a un horario determinado para hacer filosofía con su grupo. En cambio, los niños que participan del «Menú Filosófico» van en el contraturno a hacer filosofía y se involucran a través de la elección de temas propuestos para la reflexión. El alumno solamente va si quiere participar en alguna experiencia. Todos están invitados, no es necesario ser alumno de un grupo determinado. Como hay un número grande de niños que van solos a la escuela, los papás siempre llaman preguntando si habrá experiencia filosófica. Hay un evidente interés de los niños por participar. Es muy interesante.

Esa opción también fue una propuesta inteligente para los niños que al cambiar el año pasan a un grupo a cargo de un maestro que no participa del proyecto. Así, ellos no pierden la posibilidad de continuar formando parte. Ellos siempre preguntaban. Todo el tiempo escucho alumnos diciendo «¡Ay, seño! Cómo no soy más de ese grupo, ¿no puedo seguir yendo?». El Menú surgió para contemplar a esos alumnos.

BFO: *Y en cuanto a la colaboración escuela-universidad, ¿cómo viven esa relación? ¿En qué creen que la universidad está contribuyendo con sus escuelas, y en qué contribuyen sus escuelas con la universidad?*

SN: Creo que la universidad está teniendo un momento importante en las escuelas públicas. Hay un proceso de aprendizaje y de intercambio muy positivo con todos los profesionales y alumnos que forman parte del proyecto. Nosotros también estamos aprendiendo mucho con ustedes. Está siendo muy productivo.

BFO: *¿Y qué está dejándole la escuela a la universidad?*

SN: Estamos dejando un poco de nuestra vida. La escuela forma parte de nuestra vida, y hoy le entregamos un poco de nuestra vida a la universidad. Allá, para ustedes, somos un ambiente de investigación,

pero ustedes también son parte de nuestra investigación. Nosotros también investigamos. Este intercambio está siendo muy bueno, al margen de la amistad y los vínculos afectivos.

MF: Pienso que el hecho de que la academia entre en una escuela pública que es frecuentada por alumnos de clases menos favorecidas —de bajísimos recursos, con una situación de vida muy complicada— está trayendo la esperanza de una enseñanza pública de calidad. El simple hecho de saber que la universidad está dentro de la escuela crea, en el imaginario de la familia, la idea de que la escuela tiene calidad, porque hay una universidad dentro de ella. ¿Y qué le llevo como retribución a la universidad? El estímulo para que nuestros profesionales sigan queriendo estar dentro de ella, para continuar capacitándose y regresar después a la escuela.[22] Tenemos que crear una raíz en la escuela, pensando que en un momento dado la universidad no tendrá que venir más. No porque ya no sea necesaria, sino porque tendremos la universidad dentro de la escuela; nuestros maestros están saliendo a buscarla y luego volverán.

SN: Es muy importante también que los niños vayan a la universidad a hacer experiencias de filosofía.[23] Para los niños es muy importante vivenciar ese ambiente académico. Percibimos que muchos padres no tienen grandes expectativas en relación al futuro de sus hijos, esa es una realidad muy chocante. El proyecto les abre a los niños la posibilidad de empezar a pensar que sí pueden ser parte de la universidad. Los padres también se motivan. Por ejemplo, la mamá de Fábio, un alumno de mi escuela, se puso muy feliz al dar una entrevista sobre su hijo para el DVD que el NEFI está montando sobre el proyecto. Es muy importante ver la reacción de los padres. Llevarle eso a una comunidad que sufre todo tipo de dificultad, escasez y carencia tiene mucho valor. En ese sentido, ni siquiera podemos trabajar con números. ¿Cuántos son? Eso no es lo más importante,

22. Una profesora de la escuela Joaquim da Silva Peçanha ya terminó su maestría en la UERJ y actualmente coordina el proyecto en su institución; y otra maestra, de esa misma escuela, recientemente pasó el proceso selectivo para entrar al curso de maestría con un proyecto de investigación de temas vinculados a la práctica de la filosofía.
23. Diferentes grupos de las dos escuelas participaron en varias oportunidades de experiencias filosóficas realizadas en el *Atelié de Infância e Filosofia* [Atelier de Infancia y Filosofía] de la UERJ.

tenemos que considerar que tratamos con vidas. Por eso es que relaciono la cuestión del trabajo filosófico con la cuestión de las relaciones humanas que necesitan ser revitalizadas dentro y fuera del ambiente escolar.

BFO: *¿Podrían mencionar una cosa que les parece fundamental y que debe continuar en el proyecto y otra que consideren que debe ser modificada?*

SN: Creo que la propuesta del equipo del NEFI es muy buena, pero, como toda propuesta, tiene un lado fuerte y otro más frágil. El punto fuerte está en el tipo de trabajo individual y colectivo que se hace con los niños. Cuando el proyecto alcanza al alumno, cuando lo hace crecer, lo hace ver el mundo con una mirada diferente, trabajar con su propia autoestima, acaba volviéndolo más fuerte. Eso debe mantenerse.

Una cosa que modificaría —de hecho estamos trabajando en eso— es que el proyecto se restringe a algunos grupos. Creo que estamos en el camino de difundir ese pensar más filosófico en el cuerpo de la escuela, pensándola como un todo. En mi escuela está faltando ampliar el proyecto de modo que se pueda vivenciar más el pensar filosófico.

MF: Creo que lo que está faltándole al proyecto es tener más maestros interesados. La voluntad del maestro tiene que ser más grande. Necesita tener más adhesión del maestro, que el profesor se sienta estimulado. Cuando vemos al profesor de una materia interesándose porque un alumno lo cuestionó, porque el alumno hace consideraciones que lo sorprenden y lo hacen pensar, y que se interesa y se dispone a participar en el proyecto, ese querer es una ganancia. Ya pasó con algunos profesores que ahora forman parte de la práctica de la filosofía.

Otra cosa que hay que rescatar es el nuevo papel de la disciplina en la escuela. La palabra adecuada no es disciplina. Yo diría que ahora los alumnos están con voluntad de aprender. ¿El proyecto disciplinó? No, no es eso, ni es eso lo que se pretende. Existe todavía en la escuela la práctica de disciplinar: «eso no se puede, aquello no se debe». Es lo que aún se vive. Pero los alumnos que participan en el proyecto tienen otra disciplina, otra forma de relacionarse. Ellos, porque quieren

oír a los compañeros, tienen la curiosidad de saber lo que el otro está pensando. No se quedan con la idea de querer hablar solos.

BFO: *Después de haber vivenciado el proyecto en sus escuelas, ¿qué piensan que es la filosofía?*

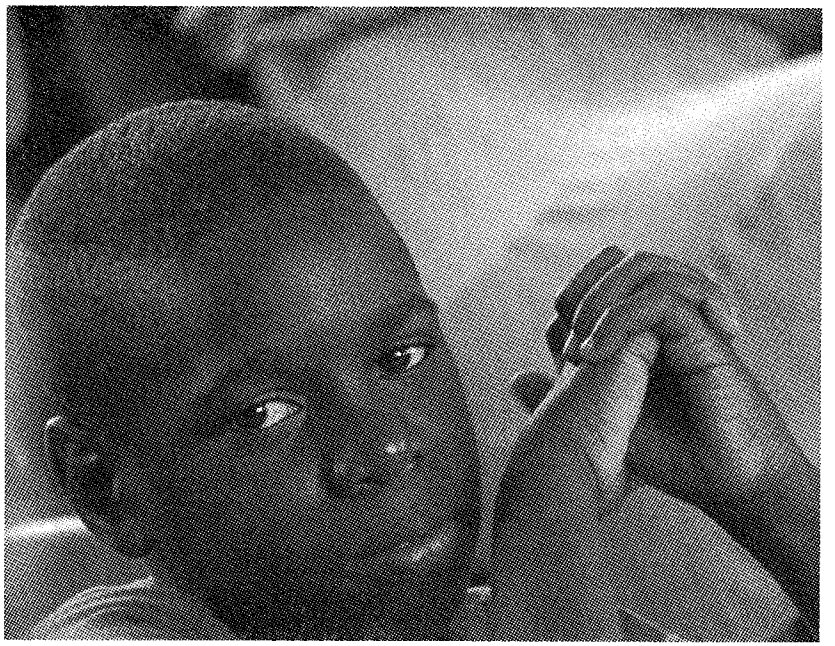
SN: Para mí, la filosofía se relaciona mucho con el amor. Siempre pensé de ese modo. El amor por uno mismo y por el otro está relacionado con el deseo de aprender y mejorar el mundo. Tiene que ver con llevar a la escuela un poco más de amor, de deseo por aprender algo nuevo, con presentarle eso al otro, con hacer el mundo más feliz. Si llevás una propuesta que va a trabajar esa cuestión, que va a crear un ambiente más acogedor para poder tener más contacto con objetos de conocimiento que no conocés y pasás a conocerlos, les estás ofreciendo nuevas oportunidades a esos niños. Tener contacto con el conocimiento, con sus varias formas de significado y representaciones, tener acceso a varios tipos de textos que traen diferentes problematizaciones es fantástico, tanto para los niños como para nosotras, maestras. La filosofía tiene que ver con esa tarea.

MF: La filosofía para mí es morir y nacer de nuevo, es todo aquello que sé que tengo que extinguir, sacar de mí. Tengo que abrirme a conocer de nuevo. Es nacer para conocer nuevamente. Y eso es lo que está ocurriendo. Para mí, particularmente, fue un momento de pérdida, además porque, cuando la filosofía llegó, coincidió con un momento de la escuela en el que parecía que muchas cosas se habían perdido. Vemos a los niños naciendo dentro de una realidad diferente y posible. Hay niños que llegan temprano y se quedan hasta tarde, ellos quieren ayudar, tienen ideas, eso es muy bueno, vimos que las relaciones cambian. Yo veía la filosofía de forma diferente en el postgrado. Traje a la práctica aquellas historias y siempre quise ver que eso ocurriera de verdad, como el mito de la caverna. ¿Quién es el sujeto que no quiere vislumbrar para ver diferente?

La filosofía llegó a la escuela como un proyecto de investigación. Hoy ya no es una investigación de la universidad, es un hecho, es una realidad, es algo que ocurre y mejora el ambiente escolar, sin lugar a dudas.

Capítulo VII

Un encuentro en la conversación. Una conversación en el encuentro



Filosofía no te hace
sólo pensar, vos podés
imaginar lo que quieras
Basta con intentar.

Filosofía te hace entender cosas
que jamás oíste hablar.
Filosofía es ir más allá de los pensamientos
Poder volar y siempre ser libre para pensar.

Si creés que vale la pena
una cosa todos van a acordar: filosofía
en grupo no sólo saca las dudas, sino
que entra en una solución para que nadie deje de pensar.

Tus pensamientos van a hacer que seas libre
Podés imaginar cosas que nunca escuchaste hablar.
Pero la filosofía te puede transformar en una
persona con pensamientos espléndidos para contar.

En la filosofía podés imaginar lugares que nunca
escuchaste hablar, pero una cosa es verdad:
podés conquistarlo todo
basta parar a pensar

Un día no me soltaba, al otro
ya hablaba, después se complicaba,
pero siempre estaba ahí listo
para pensar, dificultar las cosas, al mismo tiempo, facilitar.

No podría negar que la filosofía
es siempre buena para conjugar, nunca
voy a dejarla, apenas conjugarla
adonde vaya, estaré, si fuera en la UERJ mis pensamientos van a estar allí.
Filosofía para mí son muchas cosas, esto es muy corto
para explicar, pero una cosa es verdad, nunca voy a abandonarla
porque las preguntas no serán más dudas, ¡porque
siempre voy a cuestionarlas!

Matheus Augusto Ferreira de Araújo

Un encuentro en la conversación. Una conversación en el encuentro

Diálogo entre Corina Salas y Walter Kohan[24]

Entonces la idea es conversar, qué compartas conmigo —y yo comparta contigo— qué te hacen pensar esas preguntas, cómo las ves, cómo las sientes... Lo que quiero es que mi tesis, no sea yo hablando por ti (¿Es posible hacer esto?), sino, pensar contigo. Intentar escribir —¡viviéndola!— sobre esa relación de igualdad de dónde parte, según lo que entiendo de tu planteamiento, la filosofía. (Claro esta es la idea, luego viene el choque con la academia y su deseo —si es que una estructura puede desear— que yo no piense sino que simplemente comparta lo que el autor (tú) dice bajo mis palabras.)

ACS: *Vamos a tomar el riesgo de encontrarnos, ¡vamos a ver —¿por qué no?— qué sale!*

WOK: Qué lindo comienzo, Corina, qué lindo... Gracias, ojalá nos encontremos, sí, en lo que pensamos y en lo que ese espacio de encuentro nos pueda hacer pensar juntos...

24. Comenzada en un encuentro presencial y concluida por correo electrónico, en agosto de 2011, esta entrevista forma parte de la investigación para el trabajo final de graduación en Filosofía de Ana Corina, en la Universidad Central de Venezuela, intitulado: Sobre las relaciones docente-alumno en la experiencia de Filosofía con Niños desarrollada por Walter Kohan.

ACS: *Iniciaré, tal vez, por el principio. Repetidas veces, dentro de tus libros haces referencia a la idea deleuziana: «hay en el mundo algo que fuerza a pensar. Ese algo que es el objeto del encuentro fundamental y no del reconocimiento» (Deleuze, 2002 p. 215), en ese sentido quisiera hacer la primera pregunta: ¿Qué te forzó a salir de la idea de una Filosofía para Niños a una Filosofía con Niños?*

WOK: Bueno, creo que muchas cosas, afectos, personas, ideas... Yo te diría, en primer lugar, los niños y niñas, o la infancia, su sensibilidad, su atención, su palabra... Digamos que yo no tenía una idea previa de lo que resultaría de ese encuentro con la infancia. La propia práctica a partir de la Filosofía para Niños —que, por cierto, fue para mí «revolucionaria» en el modo de concebir y practicar la filosofía en relación con el espacio académico— me fue generando una necesidad de pensar todo de nuevo, todo desde el comienzo, un todo lo más infantil posible. Con «todo» quiero decir, valga la redundancia, «todo», o sea, la filosofía, la educación, la infancia, mi relación con cada una de ellas y el sentido de practicarlas. Hay que ser justos y percibir que en un sentido la Filosofía para Niños es también una filosofía con niños y niñas, en el sentido en que se propone un filosofar compartido con ellos. Pero lo que necesité reconsiderar es esa idea de algo previamente establecido que hay que disponer para la infancia o que tenemos como el mejor modo posible de presentación de la filosofía. Y más todavía la propia idea de filosofía e infancia, lo que entendemos por cada una de ellas. Como te decía antes, ¡todo! También podría decir que me llevó a ello una sensación en relación con el trabajo que desarrollaba en la universidad, en ese momento como ayudante de filosofía antigua en la Universidad de Buenos Aires: que era un trabajo muy lindo, significativo, pero que sentía que se había alejado un poco de lo que me había llevado a la filosofía y que se estaba clausurando en un grupo de personas demasiado pequeño, selecto y homogéneo.

ACS: *¿Qué te había llevado a la filosofía?*

WOK: Pues esa pretensión de entender un poco más y transformar algo a partir de ese entendimiento, ya sea de la vida personal o social. Mis primeras lecturas en filosofía fueron de Nietzsche y los existencialistas. Eran tiempos del retorno de la democracia en

Argentina, después de la terrible dictadura. En mi caso creo que era una búsqueda de entender un poco más profundamente lo que estaba aconteciendo a mi alrededor, en diversos mundos.

ACS: *Ya «dentro» de la Filosofía con Niños, y entendiendo la experiencia, como eso que acontece en nosotros, como un viaje lleno de peligros del cuál salimos transformados (Kohan y Waksman 2005): ¿cuál ha sido tu experiencia haciendo Filosofía con Niños? ¿Qué ha pasado en ti? ¿Qué peligros has corrido?*

WOK: Peligros, pues, bastantes... Porque se trata no sólo de una carrera académica, profesión o trabajo sino de la vida misma. La verdad es que yo he abrazado esta idea enteramente, sin preocuparme demasiado hacia dónde me llevaría. Y, por cierto, no me puedo quejar porque me ha llevado lejos con relación al lugar desde donde partí, tanto en lo académico como en lo existencial. Me considero un afortunado, privilegiado por haber sido y estar siendo, en cierto modo, educado por la filosofía y la infancia, y me siento también en medio de la travesía, lejos tanto de la partida como de la llegada, en pleno movimiento, desplazamiento... El movimiento es tan intenso que los inicios parecen lejanos y, sin embargo, están, en muchos sentidos, próximos. Los peligros creo que son casi siempre los mismos: la acomodación, el auto elogio, la falta de atención, el descuido, la pereza, el miedo a lo desconocido o al fracaso... Como ves, no son pocos ni pequeños, pero yo he tratado de no pensar demasiado en los peligros sino en lo desafiante y gratificante del juego. Cuando uno lo hace enteramente, cuando el alma no es pequeña, todo vale la pena, como dice Fernando Pessoa. Apuesto a jugarme entero en lo que hago, apuesto a una idea y a ella me entrego. El resultado no importa, la gracia está en el mundo que esa apuesta permite recorrer en el pensamiento, los encuentros que genera, los mundos que te permite habitar.

ACS: *La filosofía es una experiencia que se hace con otros, en comunidad, según creo que propones, en este sentido, en el texto Pensando a prática da filosofía na Escola* [Pensando la práctica de la filosofía en la escuela] (In: Kohan, W.; Leal, B; Teixeira, A. (orgs. 2000), *haces referencia a la participación y dices: «Creemos en una participación horizontal, igualitaria, sin modelos o paradigmas».*

¿Qué quieres decir cuando la llamas horizontal? ¿Cuáles son las posibilidades de llevar a la práctica una relación de horizontalidad entre docente-alumno?

WOK: Quiero decir que en el pensamiento no hay nadie por encima o por debajo de nadie. Nadie. Que todos tenemos la misma capacidad de pensar, más allá de la edad, el género, la clase social, la etnia, lo que diga el QI y esas otras cosas... La consecuencia inmediata de este principio es que no hay quien pueda pensar por otro o hablar por otro. No hay nadie que pueda decir que piensa por encima de otro porque si eso dijera, en ese mismo gesto, está mostrando que en realidad está por debajo y necesita ponerse en un plano de igualdad para poder pensar de verdad con otro y no por otro o para otro. Entonces, la igualdad, la horizontalidad, son modos de afirmar un espacio en el que todos podemos pensar, de verdad, cara a cara, con lo que nos han hecho de nosotros mismos y lo que podemos hacer de eso. Como estarás notando, las posibilidades que se abren en el pensamiento son infinitas porque es como abrir el espacio a un diálogo de verdad, a una diferencia efectiva, a una alteridad que no se puede anticipar y con la que se piensa junto.

ACS: *¿Con esta participación igualitaria apuntas a una relación de igualdad entre el docente y el alumno? De ser así, ¿Qué entiendes por una relación de igualdad entre docente y alumno?*

WOK: Sí, y no sólo. Entre todos. O sea que no hay nadie por encima ni por debajo de nadie en el mundo humano, como lo afirma Rancière en *El maestro ignorante.* Eso lo entiendo en el sentido de que no creo que ningún profesor sea más capaz que ningún estudiante, ni al contrario, ni más capaz que otros profesores u algunos estudiantes más capaces que otros estudiantes. Creo que todo ser humano es capaz de lo que puede cualquier otro, o sea, de todo, de casi todo... Y creo que el trabajo docente es generar las condiciones para que esa capacidad se muestre, aparezca, en primer lugar, para el propio estudiante, en particular, cuando ha estado escuchando durante mucho tiempo que no es capaz de esto o aquello, o de casi nada...

ACS: *Abría el interrogante anterior, porque pienso que la horizontalidad es como la otra cara de lo vertical, de una misma moneda, de*

ahí que me pregunte ¿no puede ser la horizontalidad otro paradigma, que en cuanto tal, cataloga y cierra otros posibles modos de participar, de relacionarnos? ¿Podríamos ir más allá de la horizontalidad y la verticalidad?

WOK: Bueno, no sé si entiendo bien lo que querés decir. Si lo entiendo, es interesante, sí, lo que estás sugiriendo. Por un lado sería un llamado a evitar las dualidades y simplificaciones. ¿Estás pensando en algo como una red, un espacio sin coordenadas, sin ejes, sin líneas rectas? Si es eso, me parece muy interesante y quiero ponerme a pensar en ese espacio. Sería un espacio en el que la horizontalidad y la verticalidad ya pierden sentido porque no hay un arriba y un abajo, una misma posición, una referencia que dé sentido a nociones como las de verticalidad y horizontalidad. Me gusta mucho eso, es como radicalizar la idea de horizontalidad que te planteé. Me gusta mucho, sí, porque el sentido de lo que te planteaba en la pregunta anterior se profundiza y expande. En ese lugar habría menos lugar para las jerarquías, ellas casi que pierden el sentido. Entonces, enhorabuena. Gracias por la pregunta-sugerencia.

ACS: *Te agradezco yo a ti, diste pie con esto a mi tesis. Pensaba en eso, sí, en la posibilidad de no dibujar ninguna línea de antemano en el espacio, de dejarlo abierto, plenamente abierto, al poder creador de toda relación humana. Al final, el docente y el alumno, son eso, seres humanos. La Igualdad y la horizontalidad, ausencia de modelos y paradigma, dichas en la universidad y la escuela. ¿Cómo han sido recibidas estas ideas por los profesores con los que trabaja en ambos espacios educativos? ¿A qué se debe esa receptividad (sea cuál sea esta...)?*

WOK: De las más diversas maneras... Mucha gente se entusiasma y embarca en el viaje y deja la vida en ello; o mejor, deja una vida y se embarca en otra. Otra, con indiferencia y otra combatiendo esta idea. Hay de todo en las instituciones educativas, como fuera de ellas. Con los maestros y maestras es muy interesante. Algunos pareciera que hubieran estado toda la vida esperando o preparándose para embarcarse en este proyecto, y su práctica gana mucho en fuerza y alegría. Son los que suman energía, redoblan la apuesta, amplían los sentidos. Y están también los que conocen el proyecto, se preocupan por entenderlo quieren apostar a él pero simplemente

prefieren otros caminos, con igual legitimidad e interés, a veces antes de experimentarlo o después de algunos intentos. De eso se trata. Se trata de filosofía e infancia y por lo tanto no somos ni mejores ni peores que nadie. No se trata de un grupo de elegidos, visionarios, misioneros... No, nada de eso, compartimos un espacio por la alegría y la fuerza con que contamina el pensamiento, por los sentidos que abre en nuestras vidas, pero lejos estamos de pretender unanimidad o hegemonía, o de que quien no comparta estos sentidos tenga algún problema o cosa por el estilo. En cuanto a las razones por las que las personas reciben el proyecto de reunir filosofía e infancia, las hay de los más diversos tipos y aspectos: culturales, institucionales, históricas, sociales, filosóficas, pedagógicas, en fin, es demasiado compleja la pregunta como para decir algo sensato en pocas líneas.

ACS: *Tuve la oportunidad de conocer un poco de la experiencia en Rio de Janeiro, una de las cosas que llamó más mí atención, y esta se expresa también en la descripción del proyecto, tanto de «Filosofia na Escola», en Brasília, como «Em Caxias a filosofia en-caixa?», en Río de Janeiro, son los espacios de reunión. Reuniones con los niños, reunión de los profesores qué participaron del encuentro con los niños, reunión con todos los profesores que participan del proyecto... ¿Qué acontece en esas reuniones? ¿Cómo hacen ellas parte de lo que se llama Filosofía con Niños?*

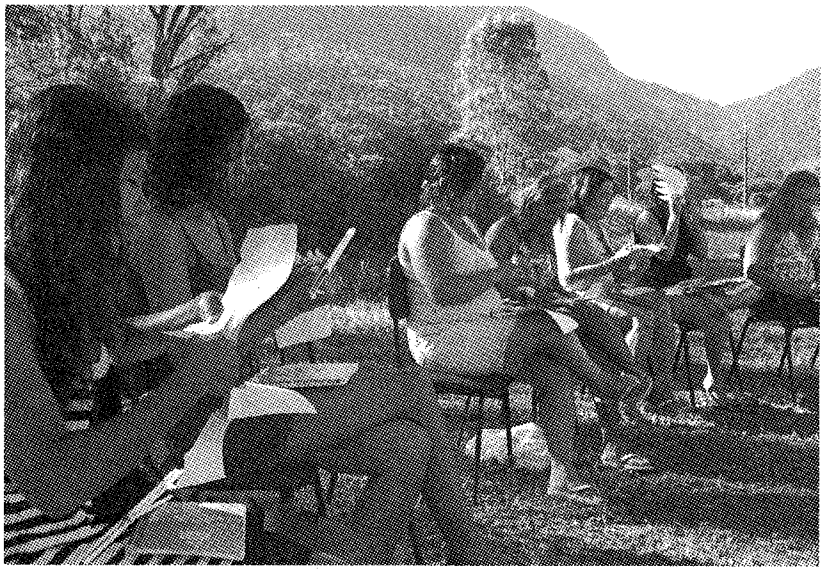
WOK: Pues nosotros tratamos de trabajar siempre de la misma manera, con niños y niñas, con los docentes de las escuelas, entre los estudiantes y profesores de la universidad: nuestros espacios de formación son siempre signados por la lógica de la experiencia: nos reunimos para experienciar el pensamiento y pensar la experiencia. Este es el doble movimiento que afirmamos siempre, o al menos tratamos de hacerlo y para eso nos reunimos, para insistir y profundizar en el valor y sentido de la experiencia de pensar juntos lo que nos interesa. De modo que nuestro modo de trabajo sigue esa lógica en la que pensamos, experimentamos el pensar y a la vez nos distanciamos de esa experiencia en el propio pensamiento para volver sobre ella y desplegarla un poco más, darle otra vuelta, revolver un poco sus sentidos. Creo que éste es el juego de la Filosofía con Niños, adultos o con quien sea.

ACS: *Una última pregunta, sin ser este el fin, basada en aquella idea deleuziana y spinoziana que presentas en el libro:* Infancia, política y pensamiento *(2007a), que te lleva al interrogante abierto «¿qué puede un niño?». Me pregunto y te pregunto: ¿Qué puede un profesor? ¿Qué puede el encuentro entre un docente y un niño?*

WOK: Pues puede mucho, a veces mucho más de lo que estamos dispuestos a pensar. Nos acostumbramos demasiado a esa imagen de la escuela como una institución disciplinadora donde parece que nada puede ser hecho. Pero esa visión es bastante parcial y esconde que ninguna institución es perfecta ni puede desconocer que donde hay seres humanos hay posibilidad de resistencia. Un profesor puede lo que todo ser humano: pensar en lo que está siendo, problematizarlo y abrirlo a otros modos de ser. Y lo mismo respecto del pensamiento y de la vida: puede cuestionarse por qué piensa de la manera que piensa, por qué vive de la forma que vive... En este sentido, los profesores tenemos, en la escuela, un privilegio: encontrarnos con niños y niñas que, en muchos casos, están mucho menos domesticados que nosotros, adultos, y entonces nos pueden ayudar a abrir nuestro pensamiento a lo que parece obvio o natural para nosotros. Esto significa encontrarse con la infancia de niñas y niños. Claro que la infancia no es sólo una cuestión de cronología y a veces puede venir de jóvenes o de adultos. Pero, en todo caso, no deja de ser significativo que en la escuela puede darse un encuentro con la infancia. Es cuestión de estar atentos y no dejar pasar la oportunidad.

Capítulo VIII

Repensando, con otras voces, los sentidos de filosofar



Para mí, la filosofía es una forma diferente de ver las cosas. Poder pensar en qué es lo que son, de dónde surgieron. Filosofía es pensamiento y diálogo, es la charla que nos hace pensar cada vez más en el «¿por qué?», en el «¿qué es?».

La filosofía es eso para mí, en mi vida. Filosofía se resume en pensamientos y preguntas.

La filosofía cambió mi vida, claramente. Ahora me interesa más pensar en las cosas, tengo más paciencia, más calma y logro conversar con otras personas sin tener vergüenza, sin pensar que van a reírse de mí.

Juliana Muniz da Silva Rodrigues

Repensando, con otras voces, los sentidos de filosofar

Walter Omar Kohan
Beatriz Fabiana Olarieta
Jason Wozniak

Desde el año 2005, el *Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância* (NEFI) organiza una experiencia anual de formación con propósitos que varían en cada edición. Desde el 2008 se vincula al desarrollo del proyecto «Em Caxias, a filosofía em caixa? A escola pública aposta no pensamento» y se realiza en el *campus* del *Centro de Estudos Ambientais e Desenvolvimento Sustentável* (CEADS) [Centro de Estudios Ambientales y Desarrollo Sustentable (CEADS)] de la UERJ, localizado en Dois Rios, Ilha Grande, en el estado de Río de Janeiro. Son cinco días de inmersión en un contexto natural y cultural que favorece la intensidad del trabajo.

En esa experiencia participan los integrantes del equipo y las maestras incluidas en el proyecto, además de algunos invitados, que realizan una inmersión intensa en la práctica del filosofar. Lo que importa en esa práctica no es transmitir contenidos o información sobre lo que se debe enseñar o sobre cómo debe enseñarse la filosofía en la escuela, sino compartir un ejercicio permanente del pensar que interrogue los sentidos creados y que cree posibilidades para el surgimiento de otros.

En la edición del 2011, con el proyecto cumpliendo tres años, surgió la necesidad de reconsiderar, con personas que trabajaran a partir de marcos teóricos, metodológicos y prácticas diferentes,

el sentido de nuestro proyecto y el de las prácticas que propicia. Con la intención de compartir experiencias que permitiesen «repensar» y enriquecer el trabajo en Caxias, ese año, bajo el título «Pensando con otros los sentidos del filosofar», se decidió abrir la experiencia a un número mayor de personas externas al proyecto. Esas personas no sólo están vinculadas a la práctica de la Filosofía con Niños, sino que también tienen una trayectoria reconocida dentro del área, además de formas concretas de trabajo en diferentes países.

La propuesta fue que los invitados realizaran una experiencia de pensamiento, tal cual suelen hacerla con niños o adultos en escuelas, universidades, centros de educación no formal, etc., para que después reflexionáramos sobre esa experiencia. En ese segundo momento, cada presentador abordaría algunas de las cuestiones que inquietaban a los integrantes del proyecto de Caxias. Se enviaron preguntas a los invitados, para que fuesen consideradas en sus propuestas de experiencia y en un texto escrito. Esas preguntas se presentan a continuación:

1. ¿Cuáles son las ideas, los problemas y los sentidos principales que atraviesan su trabajo?
2. ¿Por qué llamar «filosofía» a su práctica y no simplemente «pensamiento»? Es decir, ¿cuál es la especificidad filosófica de lo que usted hace?
3. ¿Cómo pensar la formación docente para filosofar con niños?

¿Cuáles son los presupuestos epistemológicos (y/o estéticos, políticos, etc.) de su práctica?

4. ¿La práctica filosófica puede ser evaluada? ¿Cómo?
5. ¿En qué medida Matthew Lipman influenció su trabajo?

En esta parte ponemos a disposición algunos de los textos allí presentados, comenzando por el texto del propio NEFI.

¿Cuáles son las ideas, los problemas y los sentidos principales que atraviesan su trabajo?

El trabajo afirmado en las escuelas y en la universidad busca que tanto niños como adultos involucrados:

- piensen con más cuidado su propia práctica;
- estén abiertos a considerar otros pensamientos;
- se sientan capaces de pensar de igual a igual con cualquier persona;
- piensen de forma cooperativa aún, o principalmente, con quien piensa diferente; y
- quieran darle más atención a su propio pensamiento como forma de autotransformación.

Los principios que orientan el proyecto «Em Caxias, a filosofia em-caixa?» son:

- la *problematización* como manera de abrir los espacios donde habitualmente no hay preguntas;
- la *investigación creativa* como modo de componer y recomponer el pensar y el sentir, de reconfigurarlos y hacerlos proliferar;
- el *diálogo participativo*, abierto y fundamentado, para la interrelación con los otros;
- el *trabajo colaborativo*, como forma de participar en las prácticas educacionales;
- la *resistencia* frente a toda imposición;
- el *enriquecimiento* de la vida, para tornar el mundo más complejo y explorar otras dimensiones de la existencia;
- el *ejercicio* permanente sobre el propio pensamiento, sobre las ideas con que nos leemos y leemos el mundo;
- la *igualdad* de las inteligencias de los participantes como seres capaces de pensar sin distinción de edad, lugar institucional, color de piel, opción sexual, etc.;
- la *experiencia* como modo de abrirse a lo nuevo y relacionarse con el propio pensamiento;
- la *diferencia* como afirmación de la irreductible singularidad de la vida.

¿Por qué llamar «filosofía» a su práctica y no simplemente «pensamiento»? Es decir, ¿cuál es la especificidad filosófica de lo que usted hace?

En un sentido, sería interesante responder la pregunta e intentar justificar por qué sí, o por qué no, se está haciendo filosofía. Por ejemplo, podríamos circunscribir la definición de filosofía a una definición cualquiera, de un filósofo determinado, y justificar que lo que hacemos en nuestra práctica se ajusta a esa definición o reconocer que no lo hace. Por ejemplo, si considerásemos que la filosofía es la creación de conceptos, como afirman Deleuze y Guattari (1993), entonces la respuesta a esa pregunta sería claramente «no». No estamos haciendo filosofía en Caxias según esa concepción. Pero si, a partir de una concepción bergsoniana, concebimos la filosofía como una forma de extender, profundizar e intensificar nuestra visión, tal vez podamos decir que estamos haciendo ejercicios filosóficos. Parafraseando a Bergson (2012), podemos decir que la filosofía es una práctica en la que aprendemos a percibir y prestar atención al mundo (también a las personas y a nosotros mismos) de otras formas. También hacemos eso en Caxias. E, incluso, según otra referencia de Bergson (2006a), si la filosofía es la conversión de la mirada desde lo que sirve a intereses prácticos hacia lo que no sirve a esos intereses, a ningún interés, entonces tal vez también estemos haciendo filosofía. Inclusive, para continuar con otro francés, M. Merleau-Ponty dice en la introducción a la *Fenomenología de la percepción* (1945: xvi): «La filosofía es reaprender a ver el mundo». Tal vez también estemos haciendo eso. En algún sentido, hacemos eso en Caxias (en las «mejores» experiencias, las que «salen bien», que no son todas, pero también en la formación de maestros). Finalmente —siguiendo una larga tradición que se remonta a la filosofía griega y que otros dos franceses, P. Hadot (2004b) y M. Foucault (2002), exploraron ampliamente—, la filosofía sería, antes de nada, un «ejercicio espiritual», una búsqueda de la verdad que supone una transformación vital de sí. Tal vez también podamos decir que es eso lo que hacemos. Y podríamos seguir. Considerar definiciones de filósofos para justificar que lo que hacemos es, o no, filosofía.

Sin embargo, en otro sentido, tal vez sea más interesante dejar esa tensión sin resolver, en lugar de tratar de defender que nuestra práctica es filosófica. Es posible que la cuestión de fondo, la más importante, no sea si lo que hacemos es o no es filosofía, sino qué es lo que efectivamente hacemos y por qué lo hacemos. En esta segunda

opción desplazaríamos el interés: ya no sería tan significativo si lo que hacemos es o no filosofía, sino si tiene un valor y un sentido que lo justifiquen, más allá del nombre que reciba.

¿Cómo pensar la formación docente para filosofar con niños?

Nuestro proyecto afirma espacios diferenciados de trabajo con estudiantes (niños y adultos) y con maestras. Después de las experiencias con los niños, se destina un momento con las docentes para reflexionar sobre esas experiencias y trazar algunas líneas por las que se encaminará el próximo encuentro. También se realizan reuniones en la universidad con algunas de las maestras involucradas. Esos espacios podrían fácilmente ser pensados como espacios de «formación docente».

La propuesta de llevar la filosofía a la escuela no se considera en el proyecto como el traslado para la escuela de un contenido que pudiera considerarse filosófico, sino como la posibilidad de abrir en ella un espacio para el filosofar como verbo, para entregarse a ese particular ejercicio de pensamiento. El filosofar es visto aquí como una experiencia, como un trabajo sobre el sentido: sobre el sentido de lo que somos y de lo que nos acontece. Es precisamente por eso que esa experiencia es propia, única e intransferible. La lógica de la «formación», por lo tanto, no puede escapar a la lógica de la experiencia. Lo que nos acontece nos afecta particularmente, afecta la relación que tenemos con nosotros mismos y con el mundo. Esa relación no puede reproducirse, no se la puede transferir a otro (el otro no puede atravesar mi experiencia).

Desde una perspectiva experiencial, la filosofía, o mejor, el filosofar, es inconciliable con la idea de un modelo, de una forma previamente determinada a la que habría que ajustarse. Si la experiencia de pensar no es ni un contenido ni un mecanismo, la idea tradicional de «formar» como un «moldear» a otro para garantizar esa experiencia, debe descartarse o, como mínimo, su sentido debe ser reformulado.

La posibilidad de aprender, dice G. Deleuze (1989), tiene que ver con un tornarse sensible a los signos del mundo, con un devenir sensible a la complejidad del mundo, a su complicada esencia. Pensamos cuando somos compelidos, cuando nos deparamos con esa multiplicidad. Ese movimiento se opone a aquel que se ocupa de ajustar a un

patrón universal unívoco predeterminado. Pero aprender también es rememorar, dice Sócrates en el *Menón*. El problema de aprender nos lleva, de esa manera, a los problemas del tiempo y de la memoria.

Las ideas presentadas abren un campo de cuestiones. Si el ejercicio de pensar no responde a la lógica de la transmisión de un contenido, cuando nos encontramos con las maestras, en las escuelas o en la universidad, no es para pasarles un conocimiento conceptual o de cualquier otro orden. En ese caso, ¿a partir de qué perspectiva abordar el trabajo de introducción, invitación o apertura al otro para la actividad, o el ejercicio, del pensar? ¿Sobre qué dimensión de esa tarea concentrar nuestro trabajo? ¿Cómo introducir y acompañar a alguien que está dispuesto a embarcarse en esa experiencia? ¿De qué manera generar confianza y, al mismo tiempo, ofrecer elementos que el otro necesita para recorrer su propio camino? ¿Cómo dejar esa posibilidad abierta para otros que llegan?

Por otra parte, no hay una garantía para esa experiencia. No sólo es intransferible y personal, también es imprevisible. Irrumpe, se hace presente sin previo aviso. No hay método que asegure su acontecimiento, no tenemos cómo garantizar lo que nos afectará ni de qué modo nos afectará y reconfigurará, o no, nuestro sentido del mundo. Entonces tampoco tendríamos un método para enseñarles a las maestras, nada que les asegure que, siguiendo determinados pasos, podrán obtener como resultado una experiencia de pensamiento.

Si no tenemos contenidos ni métodos para transmitir, ¿cómo darle consistencia a un espacio que se espera sea de formación o de introducción de maestras a una práctica? ¿Qué hacer con la historia de lo que usualmente se denomina filosofía? ¿Qué relación afirmar y propiciar con esa tradición del pensamiento?

Tenemos ciertas intuiciones que nos indican lo que debemos evitar, pero también dificultades para pensar de forma afirmativa nuestra tarea, tanto que no tenemos un nombre para designar la función de aquellos que trabajamos con las maestras. No somos profesores porque no enseñamos. No somos mediadores, porque nada transmitimos y nada nos espera para que lo aproximemos a otros. No somos facilitadores, porque pensamos que la filosofía tiene más que ver con dificultar que con facilitar. ¿Cómo pensar y nombrar eso que hacemos?, ¿cuál es la naturaleza o el sentido de esa tarea?

Considerar nuestra actividad como un trabajo sobre la atención podría ofrecer un camino interesante para indagar el sentido de nuestro quehacer en la escuela, con las maestras. Centrar nuestra tarea con ellas y con los niños en el cuidado y en la construcción de un estado de atención permitiría trabajar sobre la calidad de las experiencias que pensamos y realizamos cada semana. La atención es una forma de relación con algo que demanda cierto esfuerzo y que parece crear un ambiente de intimidad con lo que nos relacionamos; la atención no es un contenido y tampoco un método. Así como la experiencia, la atención propicia una particular forma de ser afectados por el mundo. Volviendo a Bergson (2006a; 2012), podría decirse que una forma de atención y de dirigir la atención, sería el tono de la filosofía. Pero también el trabajo sobre la atención es algo en común con otras disciplinas (sobre todo con el arte, pero no exclusivamente), lo que nos lleva nuevamente a la pregunta anterior y, en otro sentido, se podría discutir si el trabajo sobre la atención da cuenta de las diversas dimensiones que abarca una experiencia de pensamiento filosófico.

De cualquier manera, cuando nos embarcamos en la experiencia de pensar, podría considerarse nuestra preparación, y la preparación de las maestras, como un proceso de sensibilización, como un ejercicio sobre el hacernos sensibles al movimiento, a la complejidad del mundo, que exige un tipo de trabajo que se asemeja más al trabajo del poeta, del pintor que al del técnico. Este trabajo no actúa guiado por una «atención» en el perfeccionamiento de formas preestablecidas, sino con una actitud de «dis-tensión», de relajamiento de esa tensión que lo liga a intereses prácticos y se entrega a la exploración de esas formas, al trabajo sobre los límites de esas formas, a la «de-formación», a la «trans-formación» del mundo habitual, a su «re-invención». Formar supondría ayudar a «des-aprender» hábitos típicos del quehacer del maestro que inhiben la experiencia en el pensamiento, a hacer extraño lo que ese quehacer incorporó de típico o normal.

Considerar esa tarea como un trabajo sobre la atención adquiere el sentido de dedicarse a un ejercicio sobre el desplazamiento de la atención selectiva que reduce nuestra percepción, sobre la posibilidad de que ella ceda y nos permita distraernos. La distracción sería una característica del trabajo sobre la disposición para la experiencia.

Estar distraído es estar fuera de un foco que se concentra en un único objeto y se vuelve impermeable a lo que escapa de sus límites. Distraerse es la posibilidad de tornarse sensible a aquello que hemos aprendido a ser impermeables.

En ese sentido, podríamos decir que la filosofía no es útil o instrumental. No es «instrumento para» la democracia, la formación de ciudadanos críticos, creativos, exitosos o cualquier otra cosa. Al menos, de forma muy fuerte en estos días, la utilidad y la instrumentalidad responden a la lógica de la producción, al diseño de medios y etapas para alcanzar objetivos previamente trazados. Entrar en esa lógica implica restringir nuestra capacidad de percepción, supone reducir nuestra capacidad de ser afectados por el movimiento de ese mundo que está ahí, aunque no logremos pensarlo. Podemos terminar alienados por el interés y por la funcionalidad emergentes y corremos el riesgo de no percibir lo que no tiene utilidad inmediata o a largo plazo. Por el contrario, cuando ese impulso se detiene, los intereses utilitarios o instrumentales se relajan y podemos dar lugar a los desvíos que nos traen noticias de ese otro mundo que habita en éste y que sólo se muestra cuando renunciamos a buscar sabiendo de antemano lo que encontraremos.

En un proyecto que pretende entregarse al filosofar como una experiencia de pensamiento con otros, planteamos la posibilidad de que el trabajo que realizamos con las maestras sea efectivamente un trabajo de formación. Pero, que esa formación pueda adquirir el sentido de una exploración de las formas, de los contornos de las palabras y de las ideas que fijan y petrifican la vida, para poder actuar. Un trabajo que es «trans-formación» de la atención.

¿Cuáles son los presupuestos epistemológicos (y/o estéticos, políticos, etc.) de su práctica?

Centrémonos en la cuestión política: se trata de afirmar un espacio político «interesante», propiciador de potencia, transformaciones, novedad. Dudamos de la lógica de la emancipación política, esa que ya sabe qué mundo debe ser abandonado y qué mundo debe imponerse. Dudamos de la filosofía al servicio de la transformación social y también de la filosofía llamada democrática, tan propia de

nuestros tiempos. Sin embargo, la cuestión parece más compleja. Desde su inicio, desde Sócrates, la filosofía vive una paradoja política cuando se dispone a enseñar o a ser aprendida sin un compromiso político explícito. Sócrates no sabe y por eso es sabio. Él no tendría nada para enseñar y ninguna política para defender. De hecho, se muestra crítico en relación a los demócratas y a los aristócratas. No obstante, hay mucho de política en su práctica. Él no fue maestro de nadie, declara. Pero otros aprenden con él. Por eso fue acusado de corromper a los jóvenes. Por eso muchos se dicen socráticos. ¿Qué aprenden los que aprenden con Sócrates? A saber que no saben lo que creían saber. Aunque todos aprendan a dejar de saber algo diferente, todos aprenden lo mismo: que no saben lo que creían saber. Sorpresa. Paradoja: el no saber se vuelve un saber, el saber. Los que aprenden con Sócrates sólo pueden aprender lo que Sócrates ya sabe: que no saben. Así todos reproducen el saber de Sócrates, lo confirman, lo legitiman. Pero también el saber no saber libera, emancipa, transforma, abre espacios, revoluciona. He ahí la paradoja política de enseñar filosofía. ¿Es posible/ deseable/ interesante enseñar un saber que ya se sabe, aunque sea un saber no saber? ¿Es posible, interesante, importante, ser aún más radical y nada saber sobre el saber que se sabe y los saberes que eventualmente puedan aprenderse? ¿Cuál es el valor político de propiciar experiencias de pensamiento? ¿Una política de la atención? ¿De la «dis-tracción»? ¿De la «trans-formación»? ¿Todas ellas son sin forma? ¿Para qué entonces afirmarlas? ¿Por qué traerlas al mundo?

¿La práctica filosófica puede ser evaluada? ¿Cómo?

Consideramos que, en relación con la evaluación, la gran pregunta es cómo podemos dar un valor a la experiencia de pensar, particularmente a la experiencia de pensar filosóficamente. Por cierto, cualquier intento de cuantificar o medir una experiencia filosófica suele ser, si no imposible, al menos poco interesante, dadas las consecuencias «formativas» que eso puede tener. Por otro lado, un intento en ese sentido puede transformar la propia experiencia, al punto de dejar de ser una experiencia filosófica propiamente dicha. Inspirados en Hadot (2004b) pensamos que la experiencia filosófica

es siempre incompleta, pues la experiencia se queda con nosotros y en ocasiones aparece en el propio pensamiento para ser pensada de nuevo. ¿Cómo evaluar esa experiencia que, en muchos casos, siquiera se manifiesta externamente?

En la teoría de la historia hay bastantes pensadores (Dilthey, Ankersmit, Jay, etc.) que consideran que a veces es posible «revivir» experiencias pasadas o, al menos, sentir los sentimientos del pasado, pensar los pensamientos del pasado como si fuesen presentes. ¿Es posible estimular la rememoración de una experiencia en los alumnos que están filosofando? Es decir, ¿es posible propiciar *mementos* (*souvenir*: palabra que en francés significa 'memoria') que un día nos van a llevar a pensar y sentir nuevamente la misma experiencia? Quizás sí, tal vez no, nadie puede controlar o predecir eso. Pero, tal vez, se dé la experiencia de *revivir* la experiencia, para darle otro valor a la experiencia. ¿Tiene la filosofía relación con el propiciar esas rememoraciones? Si así fuera, ¿cuál sería el sentido de evaluar una tarea eternamente abierta e incompleta?

Freud (1895, 1896a) puede ayudarnos a pensar en el sentido de volver sobre aquello que siempre es incompleto y abierto. Él, a partir de sus primeros trabajos sobre el trauma, muestra que el sentido se construye *a posteriori*, después del acontecimiento de la experiencia (o de lo vivido). Viendo hacia atrás, buscamos y recreamos el sentido de los hechos. Desde esta perspectiva, el momento de la evaluación puede ser pensado como la apertura y la garantía de existencia de un espacio para el «después»: después de que se hizo, después de que se sintió, después que se pensó algo o acerca de algo. La evaluación sería, entonces, un momento de relectura, de reelaboración, de regreso, de trabajo sobre los restos que quedaron, sobre los rastros que nos permiten continuar y explorar los propios sentidos, un trabajar sobre el sentido que atribuimos al mundo de otra manera. Esa vuelta atrás, ese «después», esa «posteridad», sería también un «dentro» de la experiencia filosófica, una continuación de la misma desde otra perspectiva.

¿En qué medida Matthew Lipman influenció su trabajo?

Aquí debemos separar un poco las trayectorias individuales. Yo, Walter, respondo que la influencia de Lipman ha sido decisiva en

mi trabajo y en mi vida. Lo conocí hace casi 20 años en uno de los cursos intensivos de Mendham, y me ayudó a modificar completamente mi relación con la filosofía y la educación. Me abrió un mundo. Desde entonces, mi entusiasmo y compromiso con la Filosofía para Niños fueron siempre crecientes, al tiempo que creció, en los últimos años, una necesidad de recrear esa idea sobre nuevas bases prácticas, metodológicas y teóricas. He escrito sobre eso y no vale la pena repetir aquí lo escrito. En todo caso, conocer y practicar la Filosofía para Niños tal y como la concebía Lipman ha sido para mí una condición para ser lo que soy.

Los otros integrantes del proyecto hemos hecho nuestro primer contacto con Lipman a partir de la propuesta de Walter. Nos llegó un Lipman repensado y reformulado por él. Lipman es un referente en nuestra práctica, en la que mantenemos algunos aspectos centrales de su propuesta: el diálogo colectivo, la ronda de conversación, la valorización del pensamiento de los niños, el uso de textos que estimulan el pensamiento, entre otros. Admiramos su valorización de la dimensión problemática de las disciplinas (matemática, historia, ciencia, etc.) y de cómo la filosofía en el aula puede ayudar a los alumnos a problematizar otros saberes. Admiramos también cómo tomó en serio la práctica de la Filosofía con Niños, el rigor con que la pensó y la practicó. Sin embargo, nos alejamos en algunos de los sentidos que intervienen e impulsan nuestro trabajo: no respondemos al programa diseñado por él (aunque en ocasiones recurramos a algunos textos de sus novelas o manuales), nuestro trabajo no se centra tanto en la adquisición de habilidades lógicas como en el trabajo sobre los límites del propio pensamiento y sobre la novedad que eso puede aportar para vernos, decirnos y vivirnos de otras maneras (con las consecuencias políticas que eso implica).

Giuseppe Ferraro

...ideas, problemas, sentidos...

Los niños están iniciando la vida. Lo que me lleva a hacer cursos de Filosofía con Niños, o en la prisión con adultos, así como en la periferia de la ciudad. Es la idea de que la filosofía es la disciplina de

estudio que se aplica a las cuestiones extremas, al confín entre la vida y la existencia, por lo tanto al confín del mundo y de la vida. Pero es un con/fín, el extremo de la vida y el extremo de la existencia, entre la vida y el mundo, entre el tiempo del día y el de la noche, el de las estaciones, el de la vigilia, del sueño y del insomnio, del habitar, es un confín del vivir y el morir, de estar y pasar, dentro de la ciudad. Un confín que los mantiene juntos, confín que es de uno y de otro, sin ser de uno y de otro.

Husserl denominó *Lebenswelt*, mundo de la vida, a esa región que toca la lógica de lo viviente, es decir, la lógica que mantiene juntos y conecta fenómenos e intenciones. Aquel mismo mundo de la vida se da en la relación entre voz y palabra, así como entre verdad y mentira, entre eterno retorno y tiempo histórico. Cuando la voz está sin palabra, el mundo se acaba. Permanece sin vida. Cuando la palabra no es la voz, el mundo se hace abstracto, separado de la vida.

Los límites de la ciudad son límites de voces. La ciudad acaba donde la voz es aturdida o desaparece en un grito. Traer la filosofía a las fronteras de la ciudad significa oír la demanda de la verdad del saber, de la democracia, de la comunidad. Traer el saber hacia donde no hay saber significa preguntar cuál es la verdad del saber, su exigencia. Llevar la democracia hacia donde no hay democracia significa aprender la verdad de la democracia. Aprendiendo a adaptarse, para renovarla, para entender por qué y cómo no hubo ningún cambio.

Platón, en el *Crátilo*, remite la verdad al fluctuante movimiento divino, mientras que la mentira, por el contrario, se hace rígida, bloquea el movimiento divino que es el fluir de la vida. Tener una manera de llevar el mundo a la vida y colocar la vida en el mundo es, justamente, lo que lleva a hacer consideraciones sobre la alegría, la felicidad, el bien, lo justo y lo verdadero. No es preguntarse qué es el bien, qué es lo justo y qué lo verdadero, sino cómo ser verdadero, justo y bueno; por eso no es lo que es lo bueno, sino ser bueno, verdadero, justo, bello. Una sola idea acoge a todas las otras: aquella que liga mundo y vida, existencia y vida, *bíos* y *zoé*, lo viviente y lo existente.

El otro día, algunos niños de cinco años preguntaban quién era el filósofo. Estábamos en nuestro cuarto encuentro de filosofía. Por primera vez había elegido hacer filosofía con niños tan pequeños, que no saben todavía escribir y están en el comienzo de la vida y del

mundo, tan próximos de lo propio, también en el descubrimiento del otro. Decíamos quién era el filósofo. Annagiulia es la más pequeña del grupo, aunque es la más grande físicamente. Una constatación que inmediatamente hace surgir una consideración sobre cómo el cuerpo está presente en la organización del lenguaje, cuando todavía no es clara la distinción entre la mente y el cuerpo, o mejor, cuando el cuerpo aún no fue rechazado por medio del alma y de la mente. Cuando preguntamos qué es más importante para vivir, los niños generalmente dicen «las mujeres» en plural, no «la mujer», haciéndome considerar la medida en que en esa edad se da lo plural y no lo universal.

El cuerpo piensa, y piensa en (lo) plural. Un cuerpo sin órganos, aún no viviseccionado en partes por la lógica del reconocimiento universalista. Me pregunté cuándo se da tal separación del cuerpo y la mente, cuándo se pasa del plural al universal, de los muchos al uno, cuándo entonces se establece una memoria. Me respondí que es el dolor lo que provoca la separación entre el cuerpo y la mente. Es el dolor lo que hace del cuerpo un objeto de cuidado, una cosa que está allá, haciendo del pensar aquello que se ocupa del cuidado. La memoria mental está hecha de elecciones, de recortes, de dolor. Pero es una memoria diferente de la de la vida. Se mueve a partir de un orden discontinuo, el de la vida, es una memoria sin memoria.

Los sentidos y la memoria. Intento explicarme mejor: si la memoria retiene y preserva, la vida preserva sin preservar. Una memoria sin memoria. Una conservación sin conservación. Su conservación se da por *conatus* en la unidad, un impulso. Es como en la voluntad sin voluntad, que será oída en nuestra voluntad individual, como vida personal, subjetiva, y que sobrepasa la propia vida individual, la excede. La vida se preserva en el exceso. La infancia puede verse como un excedente sin exceso, porque está en su inicio, cuando no hay una medida que indique el exceso. La infancia es exceso puro de la vida. El niño excede sin exceso. El niño es exigente. Como la vida. Lo que sentimos dentro de nosotros como el deseo. La voluntad sin voluntad de la vida se siente en nuestra voluntad individual como excedente, como deseo. La vida se preserva sin preservarse. La memoria sin memoria. Es sólo en la práctica del «sin»

que nosotros, como sujetos individuales, nos aproximamos a sentir algo como la vida. La intención manifiesta de Platón era escribir sin escribir, como en el *Banquete*, en que habla de una «voz sin voz» una palabra sin palabra. Si reflexionamos, la filosofía es saber sin saber. Un conocimiento sin contenido. Memoria sin memoria. Reminiscencia. La memoria de lo que fue vivido en otra vida. En la vida del otro. La memoria que está dentro de la comunidad del mundo.

Sólo entonces es la vida, mientras vive. Sólo entonces podremos afirmar para preservar lo que tenemos en la vida (*bíos*) la vida que somos (*zoé*). Y es difícil. No podemos. Una posibilidad sin posibilidad. La filosofía se mueve en ese requisito. Se mueve en una memoria que tiene apenas por segunda vez. El significado reside en la palabra. El sentido está en su voz. Mantener juntos el sentido y el significado significa mantener juntos voz y habla. Como se habla con un amigo.

En el fondo, en filosofía se trata de llegar a la idea por medio de un sentir y llevar un tal sentir a un sentimiento en el cual se revela la tarea del vínculo entre la existencia y la vida. Un vínculo de libertad, pues se es libre solamente cuando se es más de uno, al menos dos, en todo caso no uno. Hay vínculos que aprisionan y vínculos que liberan. Los importantes son los vínculos que permiten mantener juntas la existencia y la vida.

¿Qué hace, pues, el filósofo? Annagiulia responde que el filósofo piensa. ¿Qué es pensar? Alfonso responde que es servirse de las cosas, Antonio añade que es para transformarlas en otras cosas, Martina continúa diciendo que es posible transformarlas con las ideas, y Piergiorgio agrega que, sin embargo, las ideas deben ser bellas porque, retoma Antonio, ocurre que hacen mal si no son bellas y causan desorden. Alfonso dice caos, Annagiulia pregunta qué es caos. Es como el espacio del que hablábamos otro día, retomo. Recordando a Tales, que inventó el espacio, en el encuentro precedente, pregunté qué había antes del descubrimiento del espacio, Martina responde que antes del espacio era el espacio, porque las cosas descubiertas ya estaban antes. Pero qué era el espacio antes de que fuese el espacio, fue la siguiente pregunta. Alfonso responde que antes del espacio era el cielo. Era, por lo tanto, el área en la cual después vienen las líneas que se dibujan desde un punto a otro

imaginario o visible para una estrella o una isla. ¿Y qué es antes de las ideas? Dijimos, es el pensar, pero confuso. Las ideas son como las líneas del espacio del pensar.

Después proyectamos en el techo la imagen de la *Escuela de Atenas,* de Rafael. Cuando proyectamos las imágenes, los niños tuvieron la tarea de narrarse en la imagen, entrar en el cuadro, según un esquema de tiempo y sentido, de lugar y sucesión. Cuando proyecté la imagen *Escuela de Atenas,* de Rafael, era para que ellos identificaran quién podría ser Platón entre los filósofos de la pintura. Estábamos desarrollando el encuentro hablando, precisamente, de Platón. El reconocimiento se dio en poco tiempo. Platón es aquel de la barba, el más viejo, como son los filósofos, tiene hombros anchos, como se dijo, y también el dedo vuelto hacia lo alto. Es necesario ser viejo. Los filósofos son todos viejos y niños. Un filósofo es un viejo y un niño, juntos.

Todo recorrido formativo es conducido a considerar ese vínculo, pero es también así en toda relación y vínculo entre los individuos. Todo vínculo de estudio, de amor, de acción, todos, todos son representativos de aquel único vínculo que subyace a todos los otros que es el vínculo entre lo viviente y lo existente.

El problema es que tal idea, para que sea articulada y se la pueda seguir en la práctica, debe poder llevar la filosofía a los lugares de confín, a los extremos, por lo tanto fuera de los muros de la academia, para oír su palabra. «Filosofía fuera de los muros» es, pues, la denominación que vale expresar, no es una posición *extra moenia*, fuera de los muros de la ciudad, sino que el «fuera» significa un método, una aplicación de la disciplina y del estudio.

El estudio académico de la filosofía es ciertamente útil, pero, si se cierra sobre sí mismo, monográfico e historizado, corre el riesgo de hacer que se pierda la filosofía o la tarea del pensar y, así, su disciplina. El «sentido» de la articulación de tal aplicación es en el sentir, que es de la filosofía así como la conocemos en sus modelos y en su expresión; sentir que está en su saber cuando es llevado a sus lugares de excepción, o sea, a los confines de la ciudad, a los lugares extremos de la periferia, de las villas, de las prisiones, de las escuelas de penuria social.

La elección de los lugares de excepción se hace para comprender cómo pueden ser modificados, valorizados y renovados los

transcursos formativos, en ocasiones ellos mismos comprometidos con la dificultad de inserción y de justicia social para una convivencia responsable.

Los lugares de confín de una ciudad son aquellos donde es más grande el abismo entre voz y palabra, donde la voz es sin palabra y la palabra no tiene voz. El problema es cómo dar voz a la palabra que busca expresar la exigencia de mundo y cómo dar palabra a voces que expresan un sentimiento de opresión y exclusión. El problema es, por tanto, la relación entre lo que se dice normal y aquello que no es normal porque la normativa (escolar, jurídica, legal) no atiende las exigencias que pueden ser planteadas por la escuela y la ciudad, en una relación que exprese una escuela de la ciudadanía y una ciudad educativa.

Además de esa consideración general, se afirma que el grado de democracia de un país se mide por el estado de sus prisiones y escuelas. Cuanto más las prisiones sean escuelas y menos las escuelas sean prisiones, tanto más grande será el grado de desarrollo de la democracia de un país.

Los ojos de los niños guardan en su mirada la exigencia del vínculo entre el mundo y la vida, entre lo viviente y lo existente. En su mirada se manifiesta la exigencia más propia de la filosofía como práctica de vida.

...práctica de filosofía y no simplemente pensamiento...

La filosofía es la única expresión de saber que trae un sentimiento en su denominación. Se traduce como «amor al saber», pero esa no es su traducción explícita. No hubo filósofo que no hiciese su propia traducción de la palabra Φιλοσοφία [filosofía], que fue apenas transliterada del griego en caracteres de las lenguas europeas sin que haya encontrado una traducción directa. Lo que refleja que Φιλοσοφία es una palabra intraducible, es decir, en su expresión la filosofía reclama la traducción de lo intraducible. Esa es su práctica, traducir lo intraducible. Llevar la vida al mundo que no es la vida y dar mundo a la vida que no es mundo. Llevar a la palabra aquello que de la voz se da en el tono. Traducir el ser verdadero en el decir lo verdadero. Colocar en palabra el sentir, dar lógica a los

sentimientos, confiar el alma al cuerpo escrito, o sea, confiar el cuerpo propio a la confesión del alma. Simplemente decir la verdad y ser verdadero.

Una traducción imposible o la traducción del intraducible diálogo interior. Decirse en el otro, en otro. No la empatía, sino sentirse como otro en sí mismo. Una traducción. Un traducirse. En Filosofía, es traducirse en el otro, en el amigo, en la relación, sin introducirse sino traduciéndose. Un conducirse que está a medio camino entre el yo y el otro, común consigo, que es común porque propio e impropio, como común es la vida de todos y de ninguno, propia e impropia. Impropia como es la vida del viviente, propia como es la vida que existe. El amigo te traduce en la vida como la Φιλία [*filía*] que da vida, como el amante al amado.

La traducción «amor al saber» es una traducción. Indica una práctica, una aplicación de la filosofía. Si se quiere permanecer en la palabra Φιλοσοφία [filosofía], la Φιλία [*filia*] indica en griego el vínculo más importante, aquel que es querido, que está en el corazón. Σοφία [*sofia*], a su vez, indica el saber sabedor, el saber sapiencial. Aquello que se sabe porque se siente. El saber en la filosofía no es saber lo que una cosa es, sino el saber de alguna cosa, que tiene sabor, agarrando el sabor. En filosofía se trata entonces de saber *como* tal *cosa* es aquello que es. No es saber lo que es, no un saber que define, sino un saber que saborea y sazona. Un saber encarnado.

Ahora será oportuno *traducir* la palabra «filosofía» como «saber sabedor del vínculo más importante», aquel vínculo que permite a todo ser verdaderamente lo que es. El vínculo de la vida, el vínculo de la infancia. En filosofía se trata cada vez de ver lo que falta en aquello que es, para que sea verdaderamente aquello que es. Puede valer el ejemplo: ver aquello que le falta a Río de Janeiro para ser verdaderamente Río de Janeiro, para ser el verdadero Río.

Este es un cambio de la mirada. Un resplandor. Ver lo que está faltando en lo que hay, para ver lo que está escondido en lo que se ve. La idea no es la cosa vista, sino la cosa que está siendo escondida por la simple presencia de lo visto. No por detrás, sino en aquellos que ven el movimiento que da la apariencia. La idea es como yo veo eso en mí mismo, como me siento, como yo me siento al ser uno con lo

que estoy viendo. La idea del mundo es lo que me hace sentir uno con el mundo.

Se trata de ver lo que está faltando en lo que se ve, lo que está oculto en lo visible. No por detrás, sino a los ojos de quien ve. El mundo no cambia si no cambia la manera de ver el mundo. Es una mirada hacia adentro. No una reflexión simple, sino una incorporación. Un sentimiento dentro de las cosas, la experiencia de ellas y preguntar lo que es el relato de la vida en ellas y cómo es su vivir. En la filosofía, ver y oír. Oyendo ver. Viendo oír.

La filosofía siempre se liga al pensar como al propio saber del saber pero, como su expresión, la filosofía puede bien ser entendida y llamarse *el saber de los vínculos más importantes*, y por eso representarse como *educación de los sentimientos.*

...la formación docente para filosofar con niños...

No se puede enseñar filosofía, se puede enseñar con filosofía. Como se lee en el *Menón* de Platón, no es una didáctica de la virtud y de los valores, ni el pensar sapiencial; como se lee en el *Banquete*, no se transmite como por el hilo de lana que hace pasar el vino de un vaso lleno a uno vacío. Sin embargo, es en el *Sofista* y en el *Fedón* que se comprende cómo el saber pensante en filosofía reclama la condición de ser del niño. Los que lo precedieron expresaron conceptos e ideas, hablaron del ser indicando esquemas, dispositivos, que llegaron hasta quienes vinimos después. No basta el texto escrito para que aquel que lo intenta se haga entender, porque en él falta el diálogo, falta la narración hecha con la voz, eso que los griegos llamaban mito, que no es una narración antigua sino una hecha precisamente de voz. Escuchada. Así como el artesano, a quien se le pregunta cómo se hace algo, responde: «ponte aquí y verás», así un filósofo podría responder a quien busca una formación filosófica: «quédate aquí y escucha».

Platón dice que los filósofos que lo precedieron se tratan como niños y son como niños. Siempre llegamos al mundo como niños de la vida. Wittgenstein decía que el mundo es como lo encontró, Husserl repetía que es necesario retomar de nuevo los significados y reportarlos al grado de intencionalidad propio de la conciencia, en

aquél hablar solo consigo mismo, sin voz, hablándose desde adentro, así como se habla quien escucha verdaderamente.

Se escucha ahora con la voz. Eso se puede decir del aprender en filosofía. Eso es propio del propio hacer. Se escucha verdaderamente cuando se escucha con voz, cuando se habla de aquello que el otro, un otro, una otra, dice. Así, escuchando con la voz interior se piensa y viene a saber. Se entra en una condición de verdad cuando se viene a saber la verdad, no cuando ella es sabida. Se es veraz cuando se viene a saber la verdad, no cuando se dice saberla, porque decir la verdad y ser verdadero no indican la misma cosa, indican antes lo que solamente se requiere de quien hace filosofía: que su decir sea aquello que dice. Ser lo que se dice que sea es propiamente un saber-de, no un saber-que, un saber lo que se dice y no un saber diciendo lo que significa. Es siempre el otro, de la otra parte, en la escucha que la verdad viene a saber. Y es siempre impropia, justamente porque viene del otro, de la otra, y eso que viene es sólo el representante de la verdad. No la verdad. Ocurre con el *eros*, como el amor que es el sentimiento que viene del *eros*, del deseo de vivir la propia existencia, de ligar lo viviente y lo existente, el mundo y la vida, conservando la vida en el mundo, dando la vida al mundo y el mundo a la vida. Un deseo tal, que Spinoza indicaba en aquel *conatus sese conservandi* la expresión misma de la vida desnuda, así como se da en la existencia que la salvaguarda. Se ama de ese modo, siempre amando se viene a ligar la vida a la existencia y siempre que se ama es toda la propia vida que se ama. El otro que viene es el representante del amor tanto como del sentimiento que viene del deseo de vivir y que se torna «querer», una voluntad impropia, por ser propia de la vida y que pasa del «querer» a la «voluntad» en el momento en que se la subjetiva haciéndola «propia», haciéndola tornarse como voluntad del mismo querer (de vivir, de amar, de ser verdadero). No basta, sin embargo, querer, también ocurre sentir y ni siquiera basta sentir, ocurre ligarse, establecer un vínculo de amor cuando se ama verdaderamente.

El otro que viene trae el saber del propio amor verdadero, que es verdadero como otro que viene, otro en otro, en otra, en otro que de él se hace el representante y portavoz. En su voz se escucha la voz del deseo,

la voz del amor, así como en su existencia es toda mi vida, así como se hace representante de la vida y narra con la voz, como en el mito.

Educar es un modo de amar. Exige una escucha y una narrativa tales que quien escucha se enamora y, hablando, hace enamorar, transporta, haciéndose con la propia voz metáfora de lo que viene de otro, otro anterior y aún no por venir. No es didáctica por ello. Es disposición, es necesario dis/ponerse, ponerse de otro modo, ponerse al lado.

Es necesario estar en la condición de los niños para enseñarles con filosofía. Y los niños, cuando narran, inventan historias que no saben dónde terminan. Los adultos conocen la moraleja de las fábulas, conocen el final, aquello que la fábula quiere significar. Narran la fábula del bien y de lo justo, de lo verdadero y de lo bello. La fábula que narran se inventa entre aquello que se encuentra. No existen fábulas buenas para siempre y para todos en todo momento. No, si no son fábulas escritas. Los mitos no son escritos. Y eso es «voz a voz» en el encuentro de otro en otro, en otros, en la escucha se da la condición de la formación de los enseñantes que enseñan con filosofía a los niños, como los más jóvenes que siempre requieren de escucha para ser escuchados y para escuchar, para oír, desde adentro, a la voz hablar de aquello que el otro, otro u otra, dice.

La filosofía reclama una formación muy diferente de las imágenes de los instrumentos de aprendizaje. Se puede afirmar que no es posible enseñar filosofía, pero se puede, sin embargo, enseñar con filosofía. La formación de los docentes asume ahora el carácter propio del aprendizaje, como ocurre en el taller de artesanía. En filosofía se trata, de hecho, de un saber sapiencial, o, como se lee en el *Protágoras* de Platón, se trata de un saber hacer, un saber incorporar: es necesario añadir un hacer propio. El saber artesanal es tal saber por singular, un artesano no sabe de su oficio por medio de definiciones y explicaciones que permitan una transmisión didáctica. El artesano sólo invita a aprender a quien quiere aprender su oficio. Lo invita a permanecer cerca y a mirar cómo se hace.

Invitar. Eso es la invitación, la disposición para enseñar con filosofía. El huésped de la invitación torna a quien hospeda un invitado a un intercambio que exige no creer saber aquello que el otro, un otro o una otra, es y dice, porque toda vez en el hospedar se trata no de

creer saber, sino de saber creer en el otro, otro u otra. Toda vez que la filosofía es así, se pasa de lo que es a cómo algo es verdaderamente lo que es. No es nunca un objeto, no es nunca el acusativo, sino el genitivo, el generar, así como nos relacionamos con el otro no en el acusativo, sino en el dativo. En filosofía se trata siempre de un saber dativo y genitivo. No acusativo. Propio como es la amistad verdadera: el verdadero amigo es quien no te juzga, ni te justifica. Te piensa.

Aprender por invitación es estar al lado. La invitación es, por lo tanto, el primer paso hacia la formación de los docentes. Invitarlos a estar al lado. Invitarlos a aprender, al hacer propio, no a repetir. Invitarlos a ver. A verse. Por eso, escuchar. No obstante, eso sólo se puede cuando se escucha verdaderamente. Escuchando con la voz interior. Hablándose de aquello que el otro dice y muestra en su decir y hacer y ser.

Se trata ahora de un desplazamiento que no es indiferente. No es una didáctica, no se trata de ser pedagogos formados. En ese caso se perdería la filosofía. El problema no es comprender cómo se hace para hacer filosofía con niños, sino cómo ser enseñantes con filosofía con los niños, entre los niños.

Husserl en sus anexos a *Krisis* retoma otras veces la pregunta. Y la modifica. La pregunta no es cómo se hace filosofía, sino cómo hacerse filósofo. Y esta es una afirmación que súbitamente produce una *hybris* en quien la pronuncia para sí. No se puede decir de sí que se es filósofo. Pero se está en condiciones de serlo solamente cuando otros pueden decirlo en el momento en que se da el dar y aplicar la filosofía.

Se puede ahora pensar en la formación de los docentes como en los talleres de artesanos. Participar directamente, estar con los niños, observar, escuchar. Participar. Se puede pensar en la formación de los docentes como una escuela de filosofía.

Annagiulia es una niña de cinco años. Llevo conmigo dos sombreros de filósofo. Hechos a mano. Hechos de cartulina. Algunas veces llevo un objeto instrumento conmigo. La mayoría de las veces es un diapasón, una linterna, una flor... esta vez, el sombrero de filósofo. Quien se lo pone debe expresar un pensamiento. Un pensamiento importante. Annagiulia se pone el sombrero. Llamo también a Alfonso. Uno frente a la otra. Que se hablan con el sombrero del filósofo. Annagiulia dice querer invitar a Alfonso a su casa. Alfonso

se emociona. Es la primera vez que se le hace una invitación. Dicen que juegan juntos.

En el primer encuentro estaban todos en fila, porque saludo a cada uno tocándole el hombro con la mano. Le pregunto a cada uno cómo se llama y, a cada respuesta, me dirijo a los demás preguntándoles cómo es ese nombre. La respuesta es «extraño». Para todos los nombres la misma pregunta y la misma respuesta: «extraño». Ahora bien, ¿qué es extraño? Aquello que se encuentra por primera vez. Que no se conoce. Pero puede ser maravilloso o espantoso. Lo extraño es también extranjero. Se le ve por primera vez. ¿Qué es necesario hacer para no verlo como extraño y extranjero? Es necesario saludarlo. Después hablarle. Conocerlo. Invitarlo a casa. Comer juntos. Dormir juntos, en otra cama.

Al día siguiente la misma escena. La fila. A cada uno por vez, le pongo la mano en el hombro y le pregunto el nombre. Me dirijo a los otros: ¿cómo es este nombre? «Bonito». Y es así para todos los nombres, la respuesta ahora es «bonito», y será así en todos los otros encuentros. Bonito es lo opuesto a extraño.

Es necesario disponerse. Es necesario disponer el espacio. Hacer una ronda. Todos, sin seleccionar un grupo de los buenos o los malos. Todos. Los bancos contra la pared. Servirán. Para escribir. Mejor si escriben apoyándose en los pupitres, manteniendo el círculo.

Qué es pensar. Esta vez son los niños de una escuela primaria. De edad diferente. No de cinco años, sino de ocho. Dejo fluir la secuencia de palabras. El ejercicio es este: construir una frase a partir de palabras, una al lado de la otra.

Pensar √ ver dentro √ imaginar √ soñar √ tener dentro √ proteger √ salvar √ mirar √ salvar con el mirar √ estar atento √ observar √ considerar √ unir las estrellas una a una √ seguir los movimientos de los astros √ de los movimientos del alma √ ver con la mente y con el corazón √ pensar √ sentir

....presupuestos epistemológicos...

Siempre pensé la episteme tal como se la presenta en el *Teeteto*. El argumento es precisamente *peri epistémes*. Es uno de los diálogos que me apasionan. Euclides encuentra un amigo y juntos oyen la

lectura del diálogo de la voz de un joven. El texto se representa como si fuese del propio Euclides y es «validado» por la confirmación de la narración de parte del propio Sócrates, que Euclides lo andaba buscando cuando él ya estaba en la prisión.

El diálogo se desarrolla entre Sócrates y Teeteto. Sobre la *epistéme*. Al final no sabremos qué es la *epistéme*. Sabremos, sin embargo, todo sobre Teeteto. Sabremos del padre, de sus estudios, de sus acciones. El diálogo se desarrolla en la circunstancia de la muerte de Teeteto, en el momento en que los dos amigos, Euclides y Terpsión, están recordando aquel encuentro. Teeteto está, por lo tanto, muriendo. Al final muere, pero vive. Permanece. Sabemos todo sobre él. *Epistéme* es, en griego, la palabra para decir lo que se tiene encima, *sobre*. ἐπίσταμαι [epístamai] significa «tener sobre». Izar. *Epistéme* es también la parte del navío que primero se avista, como emergiendo del mar e indicando así su llegada.

A partir de ahí, para mí, *epistéme* es lo que emerge, lo que se tiene sobre, aquello que sustenta y que se sustenta. El principio de toda *epistéme*, el principio de todo saber es sustentar. En la expresión que considero portadora de mis encuentros en filosofía, sustentar es también lo que se dice, la propia verdad, lo que precisamente se sustenta en un diálogo, hablando. Se dice lo que se sustenta. La verdad es por eso aquello que te sustenta, lo que te mantiene en la vida, aquello que sustenta nuestra existencia y nuestras elecciones. Es evidente que los efectos son también estéticos y políticos, propiamente porque un efecto es también el otro. Sustentar la verdad que nos sustenta. Ese es el círculo epistémico que, pienso, podría ser sustentado en filosofía.

Es otro aspecto que tomo de la fenomenología de Husserl. Sustentar es retomar de nuevo, siempre de nuevo, y en el retomar expresar la libertad del pensar, pero como vínculo interior. Es un retomar y sustentar aquello que aprendí de Husserl, así como de Gadamer y de Derrida, que me sustentaron haciéndome escuchar sus voces.

La voz de Nietzsche será diferente, pero es la misma cuando llama *ciencia feliz* a la filosofía, es decir, *Gaya ciencia*; como es *alegre* la ciencia de los poetas provenzales, como es alegre la ciencia de la poesía, como es alegre la *epistéme* de Zaratustra con su decir «sí» a la tierra.

De nuevo entre los niños de cinco años en estos días, antes de

llegar a Río de Janeiro. A la pregunta ¿quién es justo?, Annagiulia responde que es justo quien dice «sí». Y el Zaratustra de Nietzsche debió ser un niño, una niña, que me enseñó cómo en filosofía se trata siempre de cuidar de lo que es saludable.

El argumento es el mismo que tratamos este año en la escuela de filosofía fuera de los muros. La práctica de la escuela es la *épiméleia*. Recuperar esa técnica y esa disposición y estudio del cuidado. Se hablaba de la filosofía en los hospitales, con los niños de la sala de oncología. Son niños acompañados por sus madres, que se vuelven como estatuas, rígidas, con la mirada fija en sus cuerpos. En guardia y en lucha contra la vida a favor de la vida. ¿Cómo estar al lado de esos niños si no podremos nunca curarlos? ¿Cómo y de qué cuidar? De su parte viva, de su «parte sana», de lo que vive. Sustentarlas de ese modo es hacer ciencia en filosofía.

...Matthew Lipman...

No conocí a Matthew Lipman. Cuando publiqué *La filosofia spiegata ai bambini* [La filosofía explicada a los niños] (2000), ni antes, en los años precedentes, cuando ya tenía encuentros de filosofía con niños, no sabía de Lipman. Hubo una presentación de un libro de él. Quien lo presentaba era un profesor de mi facultad. No me había ocupado jamás de Filosofía para Niños. No me preocupé por ir a oírlo. Supe de Lipman por medio de docentes de pedagogía con una sensibilidad particular. Supe de Lipman a través de Maura Striano, Antonio Cosentino, a través de quienes comenzaban a practicar la Filosofía con Niños en Italia. Supe de Lipman a través de la pedagogía, supe del currículo y de las siglas. La que nunca entendí es P4C [*Philosophy for Children*]. Me parece una fórmula química. Confieso que la primera vez no entendí ni siquiera el significado de «filosofía para niños», y continúo sin entender por qué en Italia se continúa usando la expresión norteamericana. Tampoco me convence el uso de las novelas.

Después conocí a Walter Kohan, que conocía a Lipman. Conocí a Walter, que sabe de Lipman y no habla de P4C ni sigue rígidamente un esquema. Conocí a Walter, quien se coloca en la condición de dedicarse a la filosofía con niños, entre los niños. Y es como un niño,

por eso en la condición de filósofo, como niño entre los niños. Y lo es con asombro y maravilla, con alegría y atención. Con Walter aprendí cuánto se le debe a Lipman y cuánto es necesario defender su obra y difundirla. Una obra de frontera. De confín.

Confieso aún hoy que no leí a Lipman, a no ser por dos intervenciones en *internet* que me hicieron conocer su empeño de libertad para una democracia de todos, en la que todo el mundo participase en la expresión de una comunidad de investigación.

Leí su última entrevista. Me conmovió. Leí sobre su vida. Me conmovió. Dio tanto. Conocí a la Señora Sharp. He tenido un encuentro con una mujer niña, bellísima, alegre.

...puede evaluarse...

La filosofía no otorga competencia, pero ofrece estilos de existencia, establece vínculos de amistad, promueve el diálogo y la participación. La filosofía es el saber sabedor de los vínculos más importantes, aquello que es más querido y sustenta, y es para sustentar. La filosofía es el derecho a un privilegio, el de poder preguntar el sentido de la propia existencia, de los propios vínculos, de las propias elecciones, de los propios proyectos de vida en común con los otros. En filosofía se trata siempre de lo común como de aquello que es propio e impropio. Como es en la relación de amor verdadero, cuando el otro es una posesión, una pasión sin propiedad. Como es para el saber que se aprende y se detenta, una posesión sin propiedad. La filosofía es genitiva y dativa. Genera y restituye. Lo que se da es aquello que se restituye a otros, a los que se está preso, se está preso y se nos da.

No se «evalúa» la filosofía sin «evaluarse» a uno mismo. No se trata de invalidar un esquema, una práctica, sino un estilo particular de establecer una relación educativa.

En filosofía no hay nada que pueda ser validado a través de un principio general, a través de una única regla. En filosofía los principios y reglas de validación son valorizados, evaluados, por quienes la practican en la singularidad de la excepción que ofrece nuevos espacios regulativos, nuevas normas de legislación del propio tiempo expresado en el estilo de la participación y del cuidado tanto de sí como del otro.

En filosofía vale aquello que Kant expresaba como principio de la ética: la perfección de sí y la felicidad del otro. Dos principios que indican el propio perfeccionarse y la felicidad de todos los otros. Son dos principios regulativos, por interminables, infinitos, pero no indefinidos. No se puede buscar la propia felicidad sin pensar que es propia en tanto impropia, como la vida, común. No se puede ser uno sin ser uno con todos. No se puede entender la propia felicidad sin la de los otros, sin ser uno de los otros.

La validación puede darse por los efectos. Será por eso válida esa aplicación de la filosofía en las escuelas, aquello que los torne a todos apasionados por el estudio de toda disciplina. Y será tanto más filosofía cuanto más sea una escuela de los ciudadanos y una ciudad de la escuela, una ciudad educativa, formativa, generadora de saber sabedor de los vínculos más importantes.

Niños en filosofía

El encuentro comienza con la presentación. Importante, el contacto. Colocar la mano en el hombro, sobre la cabeza. A los niños de cinco años se les pregunta su nombre. Están en fila. La escuela es el asilo. La sala es de colores, con las pequeñas sillas y con las mesas alrededor en las que dibujamos y manipulamos la arcilla. El encuentro de filosofía prevé que las mesas estén corridas contra la pared. Las sillitas dispuestas en círculo.

A los niños de la escuela primaria se les pide que indiquen un sentimiento, cada uno debe indicar un sentimiento diferente. Cada uno, un sentimiento.

Se puede también comenzar preguntando a cada uno sobre el sentimiento que experimenta en ese momento. Será importante después preguntar, al final, a cada uno nuevamente el propio sentimiento del momento, para observar las eventuales modificaciones del estado de ánimo.

Al principio no hay una narrativa. Debe resultar del encuentro. Se comienza a partir de una situación que se da en el momento. Por ejemplo: el argumento es la legalidad. Estamos en una escuela primaria. Los niños mueven las sillas haciendo mucho ruido. El encuentro comenzó así: el ruido, ¿qué hace el ruido? El ruido aleja, el

sonido aproxima. Así se comienza a hablar, uno cada vez, de aquello que aproxima o aleja.

El punto, en cada ocasión, es hablar juntos de cosas verdaderas. No de las que se tocan con la mano, sino de las que nos tocan por dentro. La distinción se hace entre lo cierto y lo verdadero, como indiqué en otra ocasión y en otra circunstancia, estudios y relatos de encuentros.

Frecuentemente llevo conmigo el diapasón y, una vez que lo toco, lo acerco a la mesa, o a la silla, o al suelo, que resuenen con él de maneras diferentes, más claramente, más alto, débilmente, con intensidad. Se comienza a hablar del sentir.

Los argumentos se imponen. Lo importante es esto: en filosofía no se plantean preguntas. En filosofía las preguntas se imponen. Puede ocurrir que los niños manifiesten un problema inmediato. Se habla de amistad cuando en la disposición de los lugares hay quien quiera estar cerca de otro, recusándose a estar al lado de quien se encontraba en ese momento. Puede hablarse de la «grandeza», de la «belleza», de lo «justo». También hablar de las otras disciplinas y llamarlas a confrontación. Se puede discutir sobre el espacio y el tiempo, sobre las ideas. En cada ocasión el recorrido se especifica con base en las exigencias de la escuela, según un módulo específico. Lo importante es que el recorrido no sea definido de manera certera, sino que se ofrezca a variaciones, que también se pueda modificar totalmente. Los instrumentos son directos, un objeto, un sombrero, una linterna…

El uso del proyector permite narrar las imágenes. Es preferible que la proyección se dirija al techo y que los niños puedan acomodarse relajados sobre las alfombras. No como cuando se proyecta sobre la pared.

El esquema es así: cada uno debe decir con cuál de las figuras del cuadro se identifica, en el cuadro, quién es (identidad), qué hora es (tiempo), dónde (espacio), qué está pensando, cómo se siente, qué ocurrió antes y qué después. El ejercicio se repite en la clase, o como tarea de casa, recordar la imagen y producir una narración sobre la que será posible continuar discutiendo después.

Es importante que el encuentro de filosofía sea inmanente al curso curricular. Lo importante es que no sea un currículo separado

del currículo escolar. Para eso las narraciones, los ejercicios de lengua y de matemáticas, así como los de historia y geografía forman parte de los elementos presentes en el encuentro. No se debe, obviamente, pretender que se haga todo de una vez, sin embargo, eso significa que el encuentro de filosofía refleja el modo en que los niños están entre ellos, el modo en que se aprende, en suma, cómo se está en la escuela y cómo se aprende.

Otros ejercicios son los de los sentidos. El ejercicio del silencio es fundamental. Un minuto, por lo menos, de todos en silencio. Tres veces para tres preguntas diferentes: qué se siente en el silencio, qué se encuentra en el silencio, qué se piensa en el silencio y del silencio.

Del mismo modo con el ejercicio del ver. Después de haber cerrado los ojos es necesario hablar de las cosas que están alrededor de uno mismo y de los compañeros. Se suma el ejercicio de la observación del entorno. Cada uno debe llevar alguna cosa, de un lugar a otro, a través de un recorrido accidentado, sin hacer el menor ruido. Eso significa que no puede tocar nada.

La parte de la escritura también es importante. El esquema siempre es, por ejemplo:

Yo escucho: cuándo √ dónde √ a quién √ cómo √ por qué.

La lectura que sigue debe desarrollarse sin repetir las locuciones categoriales de tiempo, espacio, etc. Son algunos aspectos y algunas fases. Lo que importa es la narración que vendrá, siempre singular. Lo que permite repetir el adagio de que no se puede enseñar filosofía, se puede, sin embargo, enseñar con filosofía.

Juliana Merçon

Algunos sentidos de un filosofar

Tomando las seis preguntas propuestas como guía, las palabras que siguen condensan muchas ideas, incomodidades y deseos que atraviesan los quehaceres filosóficos a los que me dedico. No se encontrarán aquí explicaciones extensas o rigurosamente fundamentadas, sino ideas-flecha que apuntan en direcciones o sentidos que tal vez podamos recorrer juntos, en voz. Se trata de un ejercicio de espontaneidad trabajada, de libre asociación atada a

este cuerpo-pensante, y que se ofrece al encuentro con tu pensar y con el de otros en esta, nuestra experiencia de formación.

Algunos sentidos, inquietudes y presupuestos

Comparto en esta sección algunos pequeños grupos de ideas-flecha sin mostrar las interrelaciones que las enlazan productivamente:

...una ontología relacional

Cuanto más comprendemos (con el cuerpo y con el pensamiento) hasta qué punto somos causados por una red compleja de relaciones (micro y macropolíticas, socio-ecológicas, histórico-afectivas, etc.), más activamente pensamos y actuamos. Ese sentido vivo de la conectividad que nos genera (y que somos o estamos) aumenta nuestra potencia individual de pensar y actuar en la misma medida que nos permite integrarnos más significativamente con el mundo que nos rodea. Hay aquí una paradoja fascinante: cuanto más nos conectamos activamente en cuerpo-idea con el mundo, más fortalecida se encuentra nuestra potencia individual. Conectividad y singularidad despuntan como expresiones de un mismo proceso. Este *insight* atraviesa algunas matrices de las filosofías orientales, así como el pensamiento de Spinoza, Marx y Freud, entre otros.

¿Qué sería en nuestra experiencia vivida esa intuición conectora y potencializadora de las fuerzas individuales? ¿Sería la colectivización del pensamiento dentro y fuera de la escuela un espacio para su emergencia? ¿Cuándo la percibimos? Vivir encuentros que favorezcan esa experiencia en idea y acto es un deseo con-movedor. Algunos de sus presupuestos (que relacionan temas ontológicos, epistemológicos, políticos y ético-estéticos) son: la relacionalidad como origen del deseo, del pensamiento y de la acción; el pensamiento activo (que «actúa» sobre sí mismo desde su «interior») como facilitador de comprensiones vigorosas y «trasform-ac(c)iones» en el mundo y en sí; la vida como proceso y obra de experimentaciones y creaciones individuales y colectivas.

...una política de la amistad

Creadora de tiempos, formas y placeres propios de cada relación, la amistad no es institucionalizable. Su nacimiento no se puede fabricar y su vida se interrumpe cuando se impone algún deber-ser, por determinaciones externas o por una fuerza que anula a la otra desde su interior. La amistad ocurre, o no. Desprovista de fines y medios preconcebidos, tal vez sea el espacio por excelencia de la filosofía: amistad con el pensar, amistad con otros que viven la amistad con el pensar. Desde el punto de vista de la gran política institucionalizada, la amistad filosófica es antipolítica: no está comprometida con la reproducción de la vida dócil, útil y automatizada, no aspira a poderes de mando. Desde el punto de vista de la pequeña política como organización de las vidas próximas, la amistad filosófica es una inmensa fuerza transformadora, un movimiento de resistencia y creación —la amistad filosófica es la microrealización de la utopía, es eutópica[25].

En general, la escuela reduce los tiempos de convivencia amistosa a los intervalos, a las «conversaciones paralelas», a lo que se escapa de la programación detallada de las interacciones. Al proponer otros tiempos y reglas para el juego educativo, ¿podría la experiencia colectiva del pensamiento entre niños y adultos configurarse como una manifestación de amistad? Aunque no toda relación filosófica con otros se configure como amistad, y aunque no toda amistad se caracterice por un lazo filosófico, me gustaría sugerir que las condiciones no institucionalizables de la amistad pueden ofrecer un campo especialmente fértil para el filosofar. Algunos presupuestos incluidos en esta sospecha se vinculan, por ejemplo: con la relación entre ser estimado por otros, la autoestima y la valentía de arriesgarse a pensar por «sí mismo»; con la conexión entre un cuerpo abierto a afectos muy diversos y un pensamiento igualmente dispuesto a ser afectado ampliamente; con la fuerza de un pensar comprometido con la vida, con las curiosidades y los desafíos puestos por la existencia, un pensar que

25 La autora utiliza el prefijo eu- con un doble sentido que se pierde en la traducción. Por un lado, su sentido corriente proveniente del griego que adjetiva el sustantivo como bueno, adecuado, bien hecho; por otro lado, mantiene el pronombre eu, que corresponde a la primera persona del singular, yo, en portugués. (N. de T.)

se intensifica por la presencia atenta y cuestionadora de las amistades con que compartimos mundos más amplios que el institucional.

...una educación de la autoconfianza

Uno de los aprendizajes más importantes de la vida tal vez sea el de la autoconfianza —que no deja de ser, de cierta manera, un tipo de confianza en el mundo o una apuesta tranquila en la diversidad de caminos que nos ofrece el vivir. Si confío en mis capacidades de estar bien, de aprender por medios diversos, de adaptarme a circunstancias distintas y de afirmar potencias variadas, el mundo puede ofrecer situaciones múltiples, y lo peor que puede suceder es el dolor de un duro aprendizaje. No es difícil imaginar numerosos ejemplos de cómo la escuela dificulta la autoestima y la autoconfianza en lugar de promoverlas. Algunas de las mentes y corazones más inspiradores que conozco, abandonaron el libreto académico y el de cualquier otra institución para vivir más coherentemente, sin rendirse a procedimientos o premiaciones en los que no creían. Sólo pudieron hacerlo porque confiaron en sus fuerzas para vivir más plenamente fuera de los márgenes de lo conocido.

Si comprendemos la autoconfianza como efecto —y al mismo tiempo como productora— de relaciones con los otros, los contextos afectivo-intelectuales en que nos involucramos y a través de los cuales aprendemos formas de estar en el mundo se hacen especialmente significativos. Me parece que la autoconfianza se beneficia bastante de procesos de autonomización colectiva del pensamiento y de la acción. En colectividades de niños y adultos que se dedican a pensar por sí mismos con los otros, de gente que se reúne para plantear, elaborar y montar una pieza de teatro, etc., es decir, en procesos en los cuales las potencias de cada uno son valoradas y apoyadas por los demás en la creación de algo más amplio, la confianza en lo propio tiende a ser fomentada a medida que lo colectivo se autonomiza creativamente de otros procesos, generando sus propias reglas, formas de relación y efectos.

En el interior de colectividades en proceso de autonomización, jerarquías explícitas o tácitas se configuran, algunas veces por

inercias políticas (autoridades establecidas por posiciones sociales: maestro, director, científico, etc.), otras veces por potencias singulares (individuos más elocuentes, desafiantes, congregantes, etc.). Partiendo del presupuesto de que la educación de la autoconfianza se ve favorecida por situaciones relacionales más horizontales, en que la fuerza de los individuos tenga menos efecto por su «título social» y más por la integración de sus potencias singulares al todo común, ¿qué sutilezas insistirían en verticalizar relaciones y minar confianzas? ¿Cómo ejercer, cada vez, la fuerza sensible que partiendo del lugar de autoridad heredado logra desautorizar este mismo lugar? En otras palabras, ¿cómo recanalizar la confianza en la autoridad concedida por fuentes externas hacia una confianza en la potencia propia y en la de los demás? Los caminos parecen ser múltiples... Y quizá uno de los más bonitos y complejos sea el de la autonomización colectiva.

...una ecofilosofía

Comprometida con su tiempo, al pensar y transformar las formas de sujeción que nos subjetivan, la filosofía encuentra hoy desafíos que serían inimaginables para pensadores célebres y marginales de los últimos veinticuatro siglos. No obstante, como otras insensibilidades del intelecto-cuerpo, pocos filosofares se han abierto radicalmente a la crisis socioecológica planetaria. El pensamiento sobre esa crisis que viene modificando drásticamente las formas de vida existentes ha sido construido mayormente por batallones de científicos naturales y sociales; la voz filosófica, entretanto, ha sido mínima en ese campo. Algunos filósofos y no filósofos dirán que no se trata de una cuestión filosófica, sino práctica y urgente. ¿Pero no sería un proceso práctico y con efectos prácticos el pensar sobre los pensamientos que nos han subjetivado en ritos acelerados de consumo, expansión y concentración del poder (económico, político, militar, etc.)? ¿Qué filosofías nos ayudarían a dar sentido a formas de existencia que impacten menos destructivamente sobre nuestro pequeño y gran hábitat? ¿Qué filosofías nos ayudarían a percibir los vínculos sutiles entre macro y micropolíticas? ¿Le cabría a la educación el pensar filosóficamente esas cuestiones o apenas dictar nuevas

reglas para actuar? ¿Cómo experimentar cuestiones ecofilosóficas colectivamente sin vigilancias morales, sin supuestas verdades-guía, sin el peso de deberes? ¿Cuáles serían algunas de las caras de una ecofilosofía realmente provechosa, que no dejase de ser filosófica para dar lugar a saberes ecocientíficos y que no dejase de pensar cuestiones socioecológicas para seguir perpetuando desconexiones en relación al tiempo crítico que hoy nos envuelve?

Filosofía... ¿De qué está hecha? ¿Cuándo llamarla por tal nombre?

Me parece que los quehaceres filosóficos en que participo sola, con amigos, colegas, estudiantes y/o extraños, se componen de, al menos, tres aspectos interrelacionados:

- una dedicación a pensar activamente cuestiones que me/nos atraviesan hoy, intrigando y moviendo mi/nuestra sensibilidad y acción —cierta entrega a esas preguntas y a sus manifestaciones en la escritura, en los diálogos, en las lecturas, percepciones, intuiciones, actuaciones, etc. Asociado a este aspecto, aparecen nociones como las de apertura sensible, encuentro potencializador y singularidad del pensar;
- el intento de pensar esas cuestiones críticamente, experimentando otras formas de conexión con las ideas y las acciones, con otras personas y conmigo misma, creando rumbos más significativos y diversos, frente a los que nos presentan como evidentes, necesarios, únicos —lo que incluye desaprendizajes y transformaciones co-subjetivas;
- un diálogo con una tradición de pensamiento, con conceptos e inquietudes pensados a lo largo de determinada «historia de la filosofía» y/o una aproximación crítica e integradora de ideas y conceptos presentes en otras historias o campos no legitimados como «estrictamente filosóficos». Me parece que se trata aquí de un intento de disminuir nuestras ingenuidades tanto como de ampliar el escenario de inspiraciones que nos apoyan en nuestras experimentaciones intelectuales y políticas. La interlocución con la historia de la filosofía y con pensadores de fuera de ella tal vez

no sea una condición necesaria al filosofar (ciertamente no se trata de una condición suficiente), pero sí un condicionante que puede darle más fuerza crítica y efectividad a su expresión.

Llamar filosofía a lo que ocurre en las prácticas filosóficas menos convencionales (que abarcan estos y/u otros aspectos potencializadores del pensamiento) es una manera de afirmar los sentidos que mantienen vivo al filosofar (no permitiendo que mueran en las manos de la alta especialización y del comentarismo insulso) y de fomentar posicionamientos pluralistas democratizantes (que revitalizan la filosofía de los márgenes, de las colectividades inconformes, dispuestas a perderse y recrearse). Atribuir el nombre «filosofía» a la práctica del filosofar con niños y jóvenes, en los cafés filosóficos, en los análisis crítico-transformadores de movimientos sociales, entre otras manifestaciones, puede significar, así, una forma de rescate del debate sobre los sentidos del filosofar y un repudio a las prácticas altamente reguladas, exclusivistas y reproduccionistas del trabajo académico.

Esta reivindicación conceptual y política del nombre «filosofía» no implica, sin embargo, que su uso sea siempre necesario o deseable. Encuentros filosóficamente potentes pueden, incluso, verse facilitados si se omite la palabra «filosofía», con sus diversas cargas asociativas. «Explicar», desde el lugar de un saber-poder, que una cierta práctica vivida es «filosófica» puede, en algunas situaciones, ser no sólo superfluo sino también generar distancias y desconfianzas. Conversaciones filosóficas con niños en las escuelas, con indigentes, con amigos en un bar, con trabajadores del MST [Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra], con pedagogos y filósofos no necesitan ser reconocidas con ese nombre para ser lo que son. Mostrar que la filosofía vive y florece fuera de los muros de una universidad puede ser una importante tarea de apertura institucional —lo que no se desea es que ello implique el cierre de mundos que ya están abiertos.

Evaluación de la práctica filosófica

Si concebimos la filosofía como un pensar atento, crítico y transformador que tiene por objeto al propio pensamiento que acompaña

a nuestra receptividad afectiva y a nuestras acciones, evaluar nuestra práctica filosófica significa pensar sobre cómo pensamos el pensamiento. La suma de esta capa más del pensar tal vez sea tan importante como el propio filosofar inicial. Entendida y practicada como metafilosofía, la evaluación del quehacer filosófico es ella misma un nuevo hacer atento y crítico que nos puede ayudar a percibir inercias intelectuales y sociopolíticas que dificultan la potencialización de nuestro pensar. Cuando se experimenta colectivamente, la evaluación filosófica gana fuerzas nuevas: distintas visiones sobre las condiciones que favorecen o inhiben el pensar pueden ayudarnos a pensar más compleja y efectivamente.

Me interesa particularmente la aproximación evaluativo-filosófica de las emociones configuradas en las colectividades pensantes y los pensamientos que tejemos sobre sus relaciones con el pensar. Me parece que tenemos un léxico y una disposición más amplios para describir dinámicas intelectivas que para identificar, asumir sin miedo y compartir sensaciones más sutiles sobre dinámicas afectivas y políticas. Sospecho que el ejercicio del pensamiento colectivo sobre las formas múltiples a través de las cuales transitamos por potencias y debilidades político-afectivas nos puede abrir a nuevas sensibilidades vigorizantes del pensar.

Formación docente para filosofar con niños

Formaciones docentes para filosofar con niños pueden ser pensadas y practicadas de muchas maneras. Resalto a continuación, y brevemente, algunas dimensiones que me parecen bastante relevantes si, como docentes, queremos vivir con otras personas procesos formativos y autoformativos que inspiren filosofares más vibrantes y significativos con los niños. Tomando palabra por palabra, comparto algunos de los principales sentidos que confiero a ese tipo de experiencia.

Formación... proceso que genera formas, que informa y transforma. Si la formación «para el filosofar» es también filosófica, se trataría entonces de colocarnos siempre en proceso y nunca en el lugar de una forma acabada. «Nos in-formamos» con los pensares que nos tocan y «nos trans-formamos» mutuamente, sin medios controlables

o fines dados de antemano. La formación para el filosofar ocurre a través del propio filosofar: va formando en la misma medida en que va transformando las maneras que conforman nuestras formas de pensar, sentir, relacionarnos, ser o estar.

Docente... la formación filosófica docente involucra pensares que cuestionan los sentidos de esa posición social, institucional, relacional. Habitar el nombre «maestra», «profesora», o «maestro» o «profesor» significa, entre muchas cosas, ocupar una cierta posición de mando, sobre la que recaen expectativas y deberes institucionales. Pensar, desde ese lugar, sobre posibles límites y contradicciones que debilitan una vida filosófica y sobre formas, sensibilidades y actuaciones que se puedan asumir para revitalizar el pensar, me parece una tarea esencial en una formación filosófica docente para filosofar con niños.

Para... en un sentido importante, este «para» ya es un «siendo». Aunque el ejercicio filosófico con pares adultos constituya una etapa fundamental de la formación filosófica docente, la práctica con colegas no permite experimentar las bellezas y desafíos del universo filosófico infantil en movimiento. Una formación filosófica docente para el filosofar con niños implica, por lo tanto, la vivencia filosofante corriente con ellos. Aunque el «para» nos advierta que el filosofar tal vez no ocurra vívidamente en los primeros encuentros, y aunque ese «para» también nos recuerde que todo «ya» nos predispone o prepara «para» otros encuentros, reitero que el sentido «futuro» de esta formación es principalmente un desprendimiento novedoso del filosofar corriente.

Filosofar... no como alguien que enseña una disciplina o disciplina con enseñanzas, sino como alguien que escucha, aprende y comparte vivamente sus inquietudes sin pretensiones de enseñar. El filosofar como forma de vida encuentra en automatismos y deseos de poder muchos de sus principales obstáculos. Reinventar este vivir filosóficamente con otros, sean ellos niños, jóvenes o adultos, es pluralizar las fuerzas perceptoras de lo que impide «transform-ac(c)iones» y multiplicar inspiraciones que nos colocan en otras relaciones con el pensamiento y con el existir.

Con... filosofar «con» niños —y no «por» ellos, «para» ellos, «sobre» ellos o «sin» ellos...— requiere sensibilidades atentas, cuidados

para no silenciar ni hacer decir lo que queremos escuchar, requiere mucho trabajo para dejar que el pensamiento suceda. Una parte de ese trabajo puede referirse a consideraciones sobre los puntos de convergencia entre distintas posiciones socialmente estructuradas que habitamos (adulto-niño, maestro-alumno, mujer-hombre, negro-blanco, rico-pobre, etc.) y que predisponen nuestras interacciones. Otras dimensiones de ese trabajo implican la ampliación de nuestra intuición sensible para percibir sutilezas del poder, micro-dinámicas afectivas, interacciones fértiles para favorecer, a través de nuestra acción o no-acción, la emergencia de pensares vigorosos.

Niños... desde cierta perspectiva (más común y también, tal vez, menos relevante), lo que reúne personas tan distintas bajo esta misma categoría (la de «niños») es el poco tiempo que han estado en el mundo. Los niños son seres con poca edad, nos dice el sentido común. Podríamos pensar entonces (más allá de visiones desarrollistas e histórico-políticas que atribuyen «etapas» y «faltas» que deben ser completadas) que esta «poca edad» configura un espacio especial para la irrupción de pensares singulares, menos condicionados y con nuevas aperturas al mundo. No niego esa posibilidad o camino de atribución de sentidos, pero sospecho que en él tal vez también corramos el riesgo de propiciar generalizaciones conceptuales que dificulten encuentros con la concreción plural de los cuerpos-mentes filosofantes. Niños más sabios que muchos adultos, menos joviales que algunos viejos, abiertos y cerrados a la experimentación lúdica del pensar, con potencias desafiantes, demasiado dispuestos a obedecer, rebeldes, etc., niños tan diversos como otros seres singulares —con ellos nos encontramos, con ellos nos formamos y transformamos.

Lipman: inspiraciones y distancias

Lipman: hombre-labio... de su boca, voz y pensamiento nacieron prácticas que seguimos modificando, recreando críticamente, con (in)fidelidad filosófica. Devorador sutil de ideas de Dewey, Lipman cantó sus inquietudes en un filosofar educativo o en una cierta educación filosófica. Conocí las propuestas de Lipman cuando me integré al Proyecto Filosofía en la Escuela en Brasilia. Leí partes de su obra ya con la mirada crítica que el Proyecto cultivaba. Encantada por los

mundos que abría, sabía que la práctica a la que nos entregábamos generaba otros movimientos... Como el de una formación y una práctica docente constructora de sus propios textos, pretextos y contextos, como el del sentido político-filosófico del vínculo entre universidad pública y escuelas periféricas, como el de la afirmación de lo público, no mercantilizable y abierto a todos como espacio de un filosofar plural, participativo, entre otros movimientos característicos. De los labios de Lipman siento que ha nacido un universo que es, al mismo tiempo, íntimo y distante: un canto inicial cuya melodía transformamos con los tonos vivos que atraviesan nuestros encuentros.

Marcos Antônio Lorieri

¿Cuáles son las ideas, los problemas y los sentidos principales que atraviesan su trabajo?

La primera idea de la que parto para trabajar con filosofía —sea en mi propio filosofar, sea en el estudio de producciones de los denominados «filósofos» o «grandes filósofos», sea en la enseñanza de filosofía (o del filosofar) para y con niños, jóvenes y adultos— es la de la necesidad de filosofar y del examen de producciones filosóficas, en especial las que se presentan hegemónicamente en la sociedad de la que formamos parte.

Veo, pues, tres formas de trabajo filosófico que se interpenetran: el de mi filosofar, el del examen de los resultados del filosofar de otros y el trabajo de enseñanza de la filosofía o del filosofar (no los separo). Enseño a filosofar enseñando conceptos básicos del área específica de filosofía, enseñando que hay aspectos particulares de la investigación filosófica, enseñando que en cada aspecto particular hay cuestiones específicas y enseñando que esas cuestiones son del interés de todas las personas, dada la necesidad que se verifica de que las personas las planteen y busquen respuestas. Enseño también, a filosofar, cuando enseño sobre la existencia de producciones filosóficas ocurridas y aún vigentes históricamente; las enseño para que mis alumnos las entiendan, las comprendan y las coloquen en discusión.

Parto también del hecho de que los seres humanos producen varias formas de conocimiento o de saberes (no entro aquí en la

discusión al respecto de la diferencia entre saber y conocer, si es que existe) por necesidad de explicaciones, entendimientos y significados para sus vidas. Apunto seis formas de conocimiento o de saberes que los seres humanos producen: el conocimiento mítico, el conocimiento religioso, el conocimiento del sentido común, el conocimiento científico, el conocimiento filosófico y el conocimiento artístico. A todos los denomino conocimientos porque todos producen explicaciones, entendimientos y significados. No entro en la especificidad de cada uno, apenas en la de la filosofía.

Puedo decir que la filosofía es igual a las otras formas de conocimiento porque es un conjunto de procedimientos de la conciencia humana que, ordenados de cierta forma, procuran producir respuestas, las más garantizadas posibles, para cuestiones con las cuales los seres humanos se deparan en sus vidas o para cuestiones que ellos se formulan cuando piensan más atentamente. Afirmo que la filosofía es diferente de las demás formas de conocimiento porque trabaja principal y prioritariamente sobre ciertas cuestiones, utilizando una manera propia de abordarlas, teniendo en cuenta la producción de respuestas que nunca se cierran porque son continuamente cuestionadas.

Por último, parto del principio de que si las personas no se ocuparan de estas preguntas, buscando la construcción colectiva de respuestas, y si no se ocuparan del análisis crítico de las respuestas que siempre existen en cualquier sociedad humana, ellas estarían dadas e impuestas de alguna manera. Eso trae un riesgo serio, pues las personas pueden ser engañadas en cuanto a la mejor dirección para sus vidas. Hay siempre direcciones o significados presentes en cualquier formación histórico-social.

En cuanto a ciertas cuestiones que veo como específicas del filosofar, las apuntaré en mi respuesta a la segunda cuestión.

¿Por qué llamar «filosofía» a su práctica y no simplemente «pensamiento»? Es decir, ¿cuál es la especificidad filosófica de lo que usted hace?

Filosofar es siempre pensar, pero no todo pensar es filosofar. Hacer ciencia es pensar, así como lo es producir entendimientos o explicaciones con los recursos del conocimiento del sentido común,

del arte, del mito o del conocimiento religioso. Ya mencioné las formas de conocimiento o de saberes en la respuesta a la primera cuestión. No las especificaré aquí. Apunté dos especificidades de la forma filosófica de conocer o de saber: las cuestiones específicas a partir de las cuales investiga (y aquí hay mucho que discutir) y la manera o el método como las investiga.

Adopto una idea de Lipman sobre lo que es el pensamiento. Para él, pensamiento es articulación de ideas produciendo explicaciones, entendimientos, significados. Es, además, también una idea de Dewey. Al pensar, articulamos ideas que son originarias de nuestras percepciones (que, a su vez, se originan en sensaciones), de la imaginación, de los procesos de comunicación con otras personas, relativas a nosotros mismos y a la realidad de la cual somos partícipes. Sin ideas no hay pensamiento. Sin realidad no hay ideas. Sin realidad e ideas no hay pensamiento.

Filosofar es una manera específica de pensar la realidad, de articular ideas relativas a la realidad, a partir de ciertas cuestiones que la realidad sugiere o plantea a los seres humanos. Pero no es la única forma de pensar.

Ciertas preguntas. Hay preguntas que nosotros nos planteamos que piden algo más que constataciones, descripciones, explicaciones, cuantificaciones, causas próximas. Esas cuestiones nos exigen posicionamientos amplios y, al mismo tiempo, significativos, de tal forma que nos puedan ofrecer sentidos, sea como grandes explicaciones, sea como rumbos de vida o direcciones. Podemos llamar referencias a esos posicionamientos, o principios, o significaciones. Existe la necesidad de que esos principios o esas significaciones estén bien argumentados y, por ende, con plausibilidad de ser buenos explicadores, referenciadores y orientadores de nuestras existencias. Pero, al mismo tiempo, sabemos que no están en absoluto garantizados como verdaderos. De ahí una búsqueda continua en torno de ellos, con una constante reposición y retomada de las preguntas de una cierta manera. A ese movimiento desafiador y estimulante lo denominamos investigación filosófica.

Es una necesidad profundamente humana enredarnos con, y en, estas preguntas, así como estar atentos y examinar críticamente las «respuestas» que les son dadas en el ambiente cultural del que siempre

formamos parte. Tales «respuestas» acaban, algunas de ellas al menos, por volverse principios que pautan la forma de conducción de determinadas sociedades e inclusive, muchas veces, de toda una época, para determinadas formaciones sociales. Véase el Liberalismo (filosófico, político y económico) en la formación histórica denominada Capitalismo. No es que las respuestas vengan antes de la formación de esas sociedades: se producen y, de alguna forma, se mantienen con ajustes en el propio proceso de constitución y manutención de las sociedades. Ellas, las «respuestas», se vuelven principios orientadores o referencias, ligadas, siempre, a determinados intereses que pueden no ser los de todos. Ahí ya se delinea un grave problema que merece ser cuestionado filosóficamente.

Esas preguntas reunidas en grandes temas, constituyen las áreas de la investigación filosófica. Son cuestiones sobre la realidad en general y su posible sentido: el área de la ontología; sobre el ser humano y el significado de su existencia: el área de la antropología filosófica; sobre el conocimiento, su importancia, su posibilidad objetiva de decirnos verdaderamente del mundo y de nosotros mismos: el área de la teoría del conocimiento; sobre el proceso de valoración en general: el área de la axiología; sobre el proceso de valoración moral: el área de la ética; sobre el proceso de valoración al respecto de la sensibilidad humana e de sus manifestaciones (por ejemplo las artísticas): el área de la estética; sobre la sociabilidad y, en ella, sobre el poder y, en consecuencia, sobre la libertad: el área de la filosofía social y política; y otras cuestiones y temáticas, como la del lenguaje, la de la historia, la del raciocinio y la argumentación (esta última es el área de la lógica), etc. Cuando la investigación filosófica se inclina sobre el hecho de la educación y lo examina a la luz de todos los aspectos filosóficos que lo involucran, tenemos el campo de la filosofía de la educación. No veo como filosofía ni como investigación filosófica aquellas producciones que no estén especificadas en estas áreas de investigación o que no estén estrechamente ligadas a ellas.

Manera propia de abordar las preguntas. La filosofía se caracteriza y, por lo tanto, se diferencia, de las demás formas de conocimiento, también por el método, por los procedimientos que utiliza para buscar respuestas. Hacer filosofía es realizar un proceso investigativo reflexivo que sea crítico, riguroso, profundo o «radical»,

abarcador, o que busque totalidades referenciales significativas, sobre o a partir de aquellas cuestiones antes mencionadas.

Sabemos de las controversias al respecto de esas palabras e incluso sobre la realización de ese proceso. Así, de hecho, se hace filosofía. Propongo que se piense al respecto y que se piense cuán necesario es que las personas sean: buenas investigadoras, reflexivas, críticas, rigurosas, profundas, abarcadoras o capaces de pensar contextualmente. La propuesta de enseñanza de la filosofía para todas las personas, lo más tempranamente posible, tiene en mente que es fundamental que todos participen de una producción que se torna tan importante para sus vidas. Sólo así las personas aprenderán a evaluar críticamente cualquier respuesta a esas preguntas de fondo, que siempre se presentan, y podrán participar de la producción de las respuestas que les sean verdaderamente convenientes o que, al menos, así les parezcan por los argumentos producidos.

Niños y jóvenes, como personas, se plantean cuestiones propias del ámbito de la investigación filosófica. Se encuentran y se «envuelven» culturalmente con «respuestas» y tienen derecho a ser iniciados en el modo de tratar y en el proceso de evaluación crítica de las respuestas para determinadas preguntas. Aquí está la justificación para el trabajo con la enseñanza de filosofía.

Además de eso, esta enseñanza, en el caso especial de los niños y jóvenes, ofrece una oportunidad rica de desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y creativo, necesario en todos los demás dominios del conocimiento y para toda la vida.

¿Cómo pensar la formación docente para filosofar con niños?

No es una cuestión nada fácil. He tenido las más diversas experiencias. Quien no filosofa no es capaz de ser un buen maestro de filosofía. Ahí es donde todo comienza. Lamentablemente, no siempre los graduados en cursos de filosofía filosofan. Por mi parte, siempre prefiero a los graduados en filosofía, y que filosofen, para que sean profesores de filosofía en cualquier nivel de enseñanza. En el caso específico de la Filosofía con Niños ese problema se agrava. Veo la propuesta de Filosofía con Niños como una propuesta de «iniciación filosófica» de niños. Iniciación porque veo que

los niños se plantean desde pequeños las preguntas que considero específicas del filosofar. Lo que siento que ocurre es que pierden esa indagación muy temprano por diversas circunstancias. Una de ellas está en la educación escolar, que no trabaja en la dirección de la investigación, sino apenas en la dirección de la oferta de respuestas listas. En el caso de las preguntas relativas a las áreas de la investigación filosófica, no se hace nada. La presencia de un espacio de investigación filosófica puede ayudar a mantener y a desarrollar el espíritu investigativo filosófico en los niños y puede ayudarlos en el desarrollo de modos de pensar necesarios para enfrentar esas mismas cuestiones filosóficas. Pienso que, con el tiempo y con la continuidad de ese trabajo, los niños paulatinamente podrían introduzirse en actividades investigativas filosóficas más sofisticadas y podrían, en la educación media, iniciar un trabajo con las producciones de los denominados grandes filósofos. Eso los preparará para avances futuros. Ahora bien, para todo eso deben preverse profesores capaces de realizar esas tareas. Pienso que es posible preparar buenos profesores, con recorridos bien pensados de formación, aunque no tengan formación filosófica específica en cursos de filosofía.

¿Cuáles son los presupuestos epistemológicos (y/o estéticos, políticos, etc.) de su práctica?

Primero, un presupuesto antropológico: el ser humano es un ser que piensa y que depende del pensamiento para su sobrevivencia, no sólo biológica sino también social, psíquica y de la especie. Ideas bien pensadas, por lo tanto, explicaciones, entendimientos y significaciones son una necesidad humana básica, a la par de otras. El trabajo con filosofía, en la educación, es una gran ayuda en la satisfacción de esa necesidad humana.

En segundo lugar, un presupuesto epistemológico: el ser humano puede producir conocimientos con cierta garantía y puede producir significaciones, o sea, indicaciones plausibles de direcciones para su existencia individual y colectiva. Ese es un trabajo arduo, nunca absolutamente conclusivo, debe hacerse continuamente. Sin significaciones, direcciones o sentidos, los seres humanos se pierden como humanos en su existir. Hay un hecho, sin embargo: la existencia de errores y de

procedimientos engañosos o manipuladores de algunos seres humanos sobre otros en función de intereses particularistas. Existe la realidad de las ideologías en el sentido de la falsa consciencia. Ese hecho exige atención crítica de todas las personas, pues manipulaciones ideológicas son parte significativa de procesos de dominación de unos sobre otros.

En tercer lugar, un presupuesto ético-político: las generaciones adultas tienen el deber de educar a las nuevas, y uno de los aspectos fundamentales de la educación es el cuidado del pensamiento y del modo de pensar de niños y jóvenes, por la importancia que tiene ese aspecto de la vida humana. Trabajar con filosofía en la educación responde en parte a ese deber. A la par de eso, es en la filosofía de manera especial que pueden hacerse los análisis sobre principios y criterios relativos al actuar o a las conductas, con las características ya apuntadas. De la misma forma, es en el trabajo del filosofar que ciertos análisis pueden hacerse en relación con la vida en común y con el hecho del poder ahí presente, lo que remite a las discusiones sobre la libertad y sus confrontaciones.

Por último, un presupuesto estético: la sensibilidad es una característica del humano que tiene necesidad de disfrutarla y de manifestarla. Pensar sobre ese hecho, ser capaces de buenos juicios estéticos, es algo que la educación de las personas no puede descuidar y la filosofía tiene un papel importante en ese lugar.

¿La práctica filosófica puede ser evaluada? ¿Cómo?

Pienso que sí. Es una práctica que se identifica como filosófica cuando presenta ciertas características específicas, como apunté en la segunda pregunta. Ahora bien, si esas características están o no presentes en la práctica filosófica, eso es un criterio para evaluación de esa práctica. En el caso de las clases de filosofía, especialmente con niños y jóvenes, creo que es posible evaluar varios aspectos que son propios de ese trabajo. Siempre digo que un buen camino para la evaluación es la definición de los objetivos que se pretende alcanzar (sin transformarlos en camisas de fuerza) y tener una sensibilidad para percibir cómo el grupo los alcanza y cómo lo hacen los miembros individuales de cada grupo. Hay dos fuentes importantes a partir de

las cuales es posible esa percepción: las intervenciones de los alumnos y, cuando escriben, los textos escritos. No estoy hablando aquí de notas o conceptos, sino de constataciones para ser analizadas, incluso con los mismos alumnos.

¿En qué medida Matthew Lipman influenció su trabajo?

Cuando conocí las ideas y la propuesta de Lipman (en 1985), ya era maestro de filosofía en la educación media hacía 20 años, y en la superior desde hacía más de 11. Las ideas de Lipman me hicieron ver la posibilidad de ese trabajo con niños y, también, una nueva manera de trabajar en la educación media y en la superior. Pasé a utilizar principalmente las indicaciones relativas a la Comunidad de Investigación. El conjunto de esas ideas me marcó mucho, así como me marcaron sus conferencias sobre la importancia de que los niños y jóvenes piensen críticamente las referencias que cada sociedad les ofrece.

Rita Pedro

En los últimos años mi práctica estuvo relacionada con niños y jóvenes en un contexto particular, caracterizado por la emigración, la exclusión y por la cultura y la lengua de Cabo Verde, el *crioulo*. La experiencia de trabajo junto a esos niños, hijos de inmigrantes oriundos de las islas de Cabo Verde residentes en la periferia de Lisboa, en Cova da Moura, se tornó un enorme desafío para mi modo de hacer y pensar la práctica. De acuerdo con la concepción fenomenológica de la Filosofía, la reducción transcendental es condición para acceder al campo transcendental de la Filosofía, es decir, a los actos por los que concebimos el mundo y accedemos al origen del sentido. Sin embargo, en la actitud natural en que nos encontramos habitualmente ese acceso nos está vedado, porque vivimos como si el mundo hiciese su sentido por sí, y no fuésemos nosotros los que atribuimos el sentido. Dado que el niño aún no se encuentra acomodado en una visión preestablecida del mundo, tiene la posibilidad de acceder directamente a ese plano filosófico, sin operar la reducción transcendental.

En mi trabajo con los niños, cada vez que escuchaba los diálogos en torno a preguntas existenciales y metafísicas entre niños del primer ciclo, alumnos de las escuelas donde enseñaba Filosofía, se me hacía explícita la hipótesis según la cual pensamiento de los niños está desde el comienzo apto para conocer e interrogar la realidad desde un punto de vista filosófico. Más allá de ese presupuesto teórico, mi práctica también se asentaba en la idea de que el plano de la Filosofía y el de la vida no son distintos el uno del otro. Era a partir de los acontecimientos del día a día de estos niños que surgían las discusiones. Por ejemplo, el hecho de ver un pájaro muerto durante un paseo al jardín, hizo surgir en un grupo de niños de 5 años una discusión sobre la cuestión de la muerte, en la que intentaban percibir qué es lo que pasa cuando morimos y si nuestra alma puede regresar. La forma en que los niños planteaban las cuestiones en las sesiones de Filosofía estaba siempre acompañada de una tonalidad afectiva y emocional, ya sea alegría, curiosidad o angustia, dejando así percibir que se trataba de un problema realmente vivido y no apenas de una cuestión meramente abierta. Algunas de sus respuestas contenían una fuerza tal, que eran capaces de sorprender a sus pares y de hacer parar la argumentación, como si hubiesen descubierto un enigma.

Inicialmente, mi experiencia de Filosofía con Niños se realizó con grupos de niños en contexto escolar, pero en seguida me interesé por que este trabajo ocurriese en contexto comunitario, en asociaciones y organizaciones no gubernamentales portuguesas y caboverdianas. Esa aproximación a la realidad de los niños me condujo por nuevos caminos y encuentros a través de los cuales se operó una modificación de mi práctica.

Ideas, problemas y sentidos

En el contexto de emigración arriba referido, mi práctica se llevó a cabo con niños que pertenecen a una minoría cultural poco reconocida y valorizada por la coyuntura política y económica portuguesa, expuestos de esa manera a mayores riesgos sociales y a una mayor vulnerabilidad. La confrontación diaria con el tráfico de drogas, la violencia en la calle y el alto nivel de estrés familiar generado por la pobreza y la exclusión social, son algunos ejemplos

de obstáculos a su integración en el país donde residen, así como a su inscripción en la infancia. Debido a la insuficiencia de medidas de acogimiento en las instituciones portuguesas, principalmente en las escuelas, me di cuenta de situaciones de niños que llegaban a Portugal sin lograr encontrar un sentido para su desplazamiento y separación del país de origen. La mayoría de ellos se sentía aplastada por acontecimientos que escapaban a su comprensión, bloqueaban su pensamiento hasta inhibir cierta reflexión de naturaleza más filosófica. Al mismo tiempo, presentaban una mayor tendencia para adaptarse a un pensamiento diferente, a dejar de estar influenciados por las ideas preestablecidas de los adultos. Sus capacidades y destrezas —como por ejemplo el ser bilingües, conocer dos culturas diferentes, haber viajado entre dos continentes—, en vez de ser tenidas en cuenta como experiencias y conocimientos válidos, eran representadas negativamente y estigmatizadas. Por ejemplo, a pesar de la enseñanza y de los programas escolares ser equivalentes en un país y en otro, a pesar de ser educados en la misma lengua, el portugués, cuando un niño o un joven inmigrante de Cabo Verde entra en una escuela de Portugal, no hay equiparación: siempre es matriculado en el año anterior a aquel que frecuentaba en Cabo Verde, sin que se evalúen sus adquisiciones y su desempeño reales. A través de una escucha de sus vivencias y de una comunicación informal con sus familiares, fui identificando estos y otros condicionantes, los acontecimientos significativamente más difíciles de enfrentar para los niños, algunos traumáticos, lo que me llevó a un reposicionamiento en cuanto a la práctica, según otros objetivos y procedimientos.

Para estos niños la forma como yo, hasta aquí, dinamizaba las sesiones de Filosofía, no estaba de acuerdo con sus experiencias. Era necesario establecer lazos de confianza, potenciando así el que compartieran sus vivencias y otorgándoles un espacio para reflexionar y evaluar su situación. En realidad el trabajo implicaba para algunos niños un rescate de la propia experiencia de la infancia.

Como ejemplo de algunas alteraciones efectuadas en la práctica, teniendo en cuenta las necesidades de que los niños contaran y compartieran sus vivencias, expresando así una voluntad de mejor comprensión de sí mismos y del mundo en que viven, las historias de vida pasaron a constituirse en material para la reflexión. Así, el tema

de las sesiones pasó a estar basado en los relatos espontáneos de los niños al respecto de acontecimientos y vivencias de su cotidianidad y también de su pasado. A lo largo del trabajo el asunto en discusión era problematizado, pudiendo también asociarse a la lectura de un texto con sentidos adyuvantes o a su dramatización por los niños.

A lo largo de las sesiones, se fueron planteando diversas cuestiones: ¿cómo podría la práctica abrir una reflexión sobre su situación, de modo tal que los capacitara para superar los obstáculos que impiden su integración? ¿Cómo se le puede pedir a un niño que reflexione ante realidades cuyo sentido parecía escapar de su comprensión? En relación a esas cuestiones, pude constatar que cuando los niños son confrontados con asuntos o experiencias angustiantes, aquellos que optaron por una forma más racional de abarcar esas cuestiones distanciándose de la emoción de nuevo sentida, conseguían transformar algunas situaciones en objetos de pensamiento. De esta manera, la práctica de la Filosofía no los hacía solamente capaces de elaborar el sentido de algunas experiencias, sino que también les permitía pensar los problemas que dificultan su inserción en la sociedad.

Otros interrogantes fueron surgiendo. Uno de ellos se refiere al problema de la distinción de mi práctica con la de la psicología. Una vez que los niños se refieren a lo concreto, a lo singular y a su experiencia personal para hacer filosofía, ¿cómo continuar hablando del procedimiento como si fuese filosófico? De otro lado, si no hicieran esas referencias, ¿cómo ayudarlos a pensar su situación para favorecer su integración? A lo largo de las sesiones de Filosofía, pude comprobar que es a partir de cuestiones concretas de la vida de los niños que se potencializa la articulación con cuestiones más abstractas y filosóficas planteadas por ellos mismos. Por ejemplo, a propósito de un relato de un niño cuya madre ganó dinero en el Totoloto (que es un juego de azar), la discusión recayó sobre temas como la suerte, la mala suerte, el azar y la identidad. Si la madre tuvo suerte, ¿qué es la suerte? Y en caso contrario, ¿qué es la mala suerte? Si podemos tener suerte y mala suerte, ¿qué es el azar? ¿Podemos tener suerte o mala suerte sin intervención del azar? Si algunos acontecimientos de nuestra vida ocurren de esa manera, ¿quiénes somos? ¿Por qué somos quienes somos y no otras personas? ¿Será que nuestra suerte o destino están predestinados, o somos agentes activos de aquello

que nos ocurre? ¿Quiénes somos? Somos quienes somos, ¿pero podríamos ser otras personas? Todos estos problemas, planteados por los niños en una única sesión, muestran cómo a partir de un simple relato basado en un acontecimiento vivido, la reflexión puede conducir a los niños a tratar asuntos de la vida desde un punto de vista existencial, filosófico sin ceñirse al plano del sujeto de la psicología. Su reflexión, aunque basada en situaciones concretas, no se limita a cuestiones subjetivas o personales, pudiendo resultar en una concepción de vida. Al entrar en esta dinámica en torno del pensar y de la vida, en articulación con cuestiones filosóficas, los niños se sienten valorizados en sus experiencias, aún si éstas no son positivas como la exclusión, la pobreza o el racismo. Fui sorprendida más de una vez por las enseñanzas y la sabiduría que un niño es capaz de deducir de su experiencia. Aunque presente algunos de los llamados efectos terapéuticos, se trata de una práctica filosófica.

Así concluí que los niños reflexionan, desde un punto de vista existencial, cuestiones esenciales del ser humano y lo hacen a partir de su experiencia. La Filosofía camina al lado de la infancia, pero a veces ese encuentro implica un enorme trabajo de rescate. Es preciso establecer una articulación entre las preguntas de la filosofía planteadas por los niños y sus experiencias en sus contextos de vida.

Otra experiencia se realizó con niños pertenecientes a comunidades pescadoras y rurales, en las islas de São Vicente y de Santo Antão en Cabo Verde. La experiencia se fue concretizando en diversos espacios cada vez más naturales, como por ejemplo la asociación de los pescadores, en torno de la red de pescar, en las casas de familiares de los niños y promoviendo también la participación de personas significativas en la cotidianidad de los niños, tales como familiares, los abuelos pescadores, los contadores de historias y algunos maestros. Esa aproximación al contexto de vida de los niños potenció la expresión de sus vivencias y de su cultura. Al ser escuchados, se sintieron valorizados y, a través del ejercicio de la reflexión que se les proponía, pudieron comenzar a elaborar cuestiones y problemáticas alrededor de su experiencia. Fue necesario establecer primero esa relación empática con los niños para hacer surgir un pensamiento más elaborado. Las preguntas de la Filosofía surgieron posteriormente, sin ser provocadas y de forma espontánea.

En el caso de algunos niños, la pobreza comprometía su infancia, exigiendo que ocuparan todo su tiempo libre trabajando para ayudar a sus familias a sobrevivir. En otras situaciones, sin embargo, a pesar de las dificultades económicas, la infancia se vive de la forma que muchos padres de la cultura occidental idealizan para sus hijos. Los niños moviéndose solos o en grupos sin la necesidad de la presencia constante de un adulto, la libertad, la seguridad, las capacidades de autonomía y ayuda mutua basada en los valores de la cooperación y la solidaridad intrínsecos a las comunidades donde viven, en el contacto con los animales, con la naturaleza.

¿Por qué llamar «filosofía» a su práctica y no simplemente «pensamiento»? Es decir, ¿cuál es la especificidad filosófica de lo que usted hace?

Para que a través de la práctica de la Filosofía se puedan remover algunos de los obstáculos antes referidos, que atraviesan la infancia, vimos cómo es necesario no sólo otorgarles a los niños un espacio de compartir y de elaboración, es decir, de pensamiento, sino también trabajar al nivel de una articulación con sus cuestiones existenciales, metafísicas, en definitiva, con sus interrogaciones filosóficas. Cuando en un diálogo entre niños esas ideas filosóficas no surgen, cuando el niño no las plantea, el adulto intenta hacer esa articulación presentando una cuestión cuya problemática filosófica está contenida implícitamente en el intercambio de ideas y opiniones, o en los relatos al grupo. Así, el maestro sugiere que el pensamiento se torne filosófico y, simultáneamente, se va aproximando al pensar en la infancia.

¿Cómo pensar la formación docente para filosofar con niños?

Pienso la formación de docentes como parte integrante de mi práctica. Uso los registros de los diálogos entre niños, obtenidos en el curso de las experiencias, como soporte para la reflexión con los maestros. Al mismo tiempo que intento transmitirles esas experiencias, procuro que construyan su propio camino en la Filosofía. Mediante esos textos a propósito de discusiones sobre interrogaciones filosóficas (metafísicas, existenciales, estéticas y éticas) pretendo

también ejemplificar la naturaleza filosófica del pensamiento de los niños y dar a conocer su capacidad para construir en grupo sus propias respuestas. Traigo citas y textos de filósofos o estudios que puedan ayudar a reflexionar sobre las relaciones entre infancia, Filosofía y educación. A través de la dinamización de sesiones prácticas de Filosofía entre los alumnos de la carrera, con base en preguntas planteadas por los niños, en textos escritos por ellos o en las cuestiones que pueden surgir a lo largo de la formación (por ejemplo, al respecto de la relación del profesor con el enseñar y el aprender), los docentes se preparan para la práctica en aula. El desplazamiento a las escuelas es fundamental para una co-orientación de las sesiones dirigidas a su grupo de alumnos, para poder acompañar al profesor en su experiencia. Es importante saber si se necesita, o no, una formación filosófica para practicar Filosofía, pero esa cuestión también es relativa. Aún sin formación filosófica, muchos profesores llegaron a cambios considerables en su práctica, descubriendo a sus alumnos bajo nuevas miradas y estableciendo con ellos nuevas dinámicas relacionales. El hecho de poder compartir las mismas cuestiones sobre la vida con los niños, deja al maestro ante situaciones y cuestiones que deben validarse, identificarse y reflexionarse con el grupo a lo largo de la formación y, si es posible, a medida que van surgiendo. Estas modificaciones del modo como el maestro ve, siente y entiende a sus alumnos, pueden tener un impacto al nivel de sus desempeños en otros aprendizajes en los que puede ser evaluado. Además de eso, al escuchar a los niños el maestro se ve ante una nueva experiencia del pensamiento. Las ideas de los niños lo ponen frente a sus propias incertidumbres, dudas y prejuicios. En ese sentido, son los propios niños quienes conducen al adulto a la experiencia de la Filosofía. El trabajo con el maestro puede darse en varios niveles, dependiendo de su capacidad de entrega y de su deseo de hacer Filosofía. A partir del momento en que ingresa en la práctica, corre el riesgo de ver conmovidas sus convicciones acerca de lo que está correcto o equivocado y, con eso, puede enriquecer su propia existencia. Es importante, también, preparar a los maestros para que cuestionen, problematicen e identifiquen los problemas implícitos en los discursos de los niños.

¿Cuáles son los presupuestos epistemológicos (y/o estéticos, políticos, etc.) de su práctica?

Al trabajar con niños de comunidades emigrantes de los barrios de la periferia de Lisboa, o con niños de comunidades pobres en Cabo Verde, entiendo que existe una dimensión social subyacente en mi trabajo. Se trata de las capas más desfavorecidas y excluidas de nuestra sociedad y de un intento de capacitar a esos niños para que ellos mismos logren disminuir el impacto de sus dificultades. Ese trabajo se realiza como investigación-acción, principalmente a partir de diálogos de los niños que son siempre grabados, registrados y sometidos a un análisis filosófico, a partir de las siguientes referencias: fenomenología de Husserl, interpretación de los pensadores presocráticos por Nietzsche, conceptos de Gilles Deleuze, Jacques Rancière y José Gil. También se usan los estudios sobre el niño en el área de psicología transcultural de Marie Rose Moro y la bibliografía sobre la resiliencia de la autoría de Boris Cyrulnik.

¿La práctica filosófica puede ser evaluada? ¿Cómo?

Cada niño presenta una experiencia distinta, por lo que me parece posible constituir un modelo de evaluación de esta práctica. A través de la lectura y análisis de los registros de los niños y de la relación que establecemos con ellos, es posible percibir el impacto de la experiencia filosófica sobre la vida de cada uno de ellos. Como ejemplo, me referiré a dos niños que conocí en Cabo Verde, Hernani y Nani. Al comienzo de nuestro encuentro, el primero se mostraba siempre silencioso y tímido. Era un niño mal amado por sus familiares más cercanos y se le exigían muchas horas de trabajo apenas terminada la jornada escolar, como guardián de rebaños y en la fabricación de queso para vender. Luego de un trabajo de validación y valorización de esas vivencias, de la reflexión sobre su situación a través de preguntas más generales planteadas al grupo (por ejemplo: ¿será que no todos los niños necesitan jugar?), después de observar y oír a los otros niños, él comenzó a expresar su visión del mundo, y en particular sobre la naturaleza, de una forma totalmente filosófica, como si ya la tuviese en mente pero nunca hubiera tenido la oportunidad de compartirla. Sin duda, el ejercicio de contemplar

la naturaleza a su alrededor durante las largas horas pasadas con los animales a través de los montes, le había permitido elaborar ese tipo de mirada, aunque eso nunca hubiera sido antes valorizado. El hecho de percibir el impacto que tuvo en mí ese trazo de su personalidad levantó su autoestima, mejorando su participación, su relación con los compañeros y con la escuela. El otro niño del mismo grupo, descubrió a través de la práctica que era hipersensible a las cuestiones existenciales. Ese movimiento lo inspiró para otras formas de expresión, como la pintura y la escritura de textos poéticos, que empezó a traer para las sesiones. Así, los cambios que ocurren en cada niño son singulares y deben particularizarse.

La evaluación de nuestra práctica como profesionales también debe tenerse en cuenta. La participación en encuentros como el de Ilha Grande es una muy buena forma de confrontarnos con otras experiencias, compartir y reflexionar en conjunto diversas formas de practicar Filosofía, además de oír los comentarios de otros sobre nuestro trabajo.

¿En qué medida Matthew Lipman influenció su trabajo?

Mi primer contacto con la práctica de la Filosofía con Niños fue en la escuela *A Cooperativa A Torre* [La Cooperativa La Torre], donde tiene sede el *Centro Ménon de Filosofia com Crianças* [Centro Menón de Filosofía con Niños], cuyas orientaciones siguen el modelo de Matthew Lipman. Ese primer encuentro tuvo como resultado una experiencia impactante y fundamental, no sólo para la elección de mi profesión, sino para el desarrollo de mi práctica hasta hoy. Al oír y ver a los niños filosofar alrededor de temas que estudiaba al final del curso de Filosofía, aunque de forma mucho más alegre y leve que en la Universidad, me sentí confusa y sorprendida. La imagen de ese encuentro me llevó a investigar el pensamiento de los niños en mi monografía de conclusión del curso de Filosofía, con la orientación del profesor José Gil, así como a permanecer en esa institución dos años más para aprender la práctica según el programa de Matthew Lipman. Fueron esos los puntos de partida para aquello que, hasta hoy, constituye mi práctica.

Soy profesora y, como toda docencia supone investigación, digo que investigo. Pero además, me afirmo en una perspectiva teórica desde la que llevo adelante mi trabajo en docencia, investigación y extensión que es la que concibe a los temas de enseñanza de la filosofía como problemas filosóficos.

En este sentido, en las tareas de docencia e investigación, cuyo objetivo es enseñar a enseñar filosofía a alumnos del profesorado en Filosofía, propongo una perspectiva no didactista, aunque la materia que dicto se llame «Didáctica Especial y Prácticas docentes en Filosofía». Por el contrario, me he esforzado en construir una perspectiva filosófica de la enseñanza de la filosofía en el convencimiento de que es un territorio con problemas propios y es a partir de esta visión general que pensamos el trabajo de extensión que se enmarca en el Proyecto «Filosofía con Niños en la Escuela Graduada: un proyecto de práctica filosófica en la educación», desarrollado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Una perspectiva filosófica para la enseñanza de la filosofía

Esta idea de pensar la enseñanza de la filosofía como problema filosófico que sostengo conlleva un concepto de filosofía: es entendida como una actividad que desnaturaliza lo obvio, que lejos de estabilizar sentidos, los disloca. Y de este modo, indaga y cuestiona aquellos que parecen más asentados, más cristalizados; en el caso de la enseñanza de la filosofía remiten a cuestiones sobre las que parece haber un acuerdo generalizado como *enseñar, aprender, dar a leer, evaluar, problema, pregunta, experiencia, saber, ignorancia, verdad, conocimiento, examen, texto, escribir*. Todos estos grandes temas necesitan ser interpelados en cada experiencia pedagógica una y otra vez porque son cuestiones que nos atraviesan y ante las que no podemos quedar indiferentes ya que son constitutivas y estructurantes de la práctica docente.

Sin embargo, esta postura no siempre tiene una buena recepción. Este sentido cuestionador que propicio es resistido por algunos

alumnos y colegas que, apremiados por la urgencia de dar clase, solicitan métodos, técnicas y recursos para aplicar eficientemente en la escuela. Requieren de un recurso para dar un contenido y de este modo desplazan la reflexión en torno al sentido de colocar un recurso en la clase, sus motivaciones, sus posibles efectos. Así la inmediatez, la urgencia obturan la pregunta y con ella se cancela su experiencia. ¿Por qué esta textualidad tiene un lugar en la clase de filosofía? ¿Qué es lo filosófico en ella? ¿Qué significa dar a leer? Son algunos ejemplos de interrogantes que se viven como una pérdida de tiempo o como algo que bien podría pensarse, pero más adelante. El cuestionamiento, la indagación sobre uno mismo, se pospone ante la ansiedad de dar respuesta y ya no queda espacio para la pregunta. Entiendo que, si no se problematiza filosóficamente nuestra tarea, si nuestra subjetividad no se siente interpelada por las decisiones que orientan nuestra postura como enseñantes de la filosofía entonces, ¿hasta qué punto se podrá filosofar con otros si no ha tenido lugar este ejercicio sobre uno mismo? Aparece una nueva pregunta que devela una dimensión de fundamento que permanecía invisibilizada. En este juego de separación que provoca la pregunta está la clave para comprender a la enseñanza de la filosofía como práctica filosófica.

Esta misma tensión aparece en nuestro grupo de extensión. Nuestras reuniones se consumen entre los inevitables relatos de experiencia y el debate posterior sobre las posibilidades para pensar la clase siguiente. No queda tiempo para hacer metacognición de la experiencia. Esta dificultad creo, se subsana mínimamente en los seminarios o talleres de capacitación docente donde parece existir una liberación del cotidiano y se consigue un microclima donde se descubre, no sin sorpresa, que frente a la pregunta referida a lo que se realiza todos los días por ejemplo, enseñar nos quedamos sin palabras. Tal vez, podría pensarse que hace falta detenerse y reflexionar en torno a las razones y motivos que explican la facilidad con la que articulamos el relato de los hechos frente a la creciente dificultad en la que ingresamos a la hora de sistematizarlos, conceptualizarlos para finalmente, investigar y construir una teorización sobre los mismos.

Algunas tensiones que conlleva la práctica filosófica en la enseñanza de la filosofía

Aunque las actividades de docencia, investigación y extensión parecen muy distintas entre sí están profundamente ligadas por un núcleo conceptual y un conjunto de tensiones que emergen toda vez que nos disponemos a pensar nuestras prácticas de enseñanza. Formularé algunas de las más relevantes:

La idea de la filosofía, el eterno retorno a un problema por todos conocido. Sin embargo, hay que advertir que en la enseñanza de la disciplina este problema se dirime planteando la dicotomía que se desprende de considerar a la filosofía como sustantivo o como verbo. Ciertamente, tomar partido en este sentido pone de manifiesto por un lado, la discusión que habría que dar en torno a las posibilidades del enseñante y su relación con el saber y, por el otro, la estrecha vinculación que resulta deseable establecer entre concepto de filosofía y modalidad en la enseñanza. Asumo en este debate una posición a favor de la filosofía como filosofar de la que se sigue la convicción de un profesor-productor y una modalidad problemática para la enseñanza de la filosofía.

Con estos presupuestos pienso en un profesor que, a partir de la filosofía recibida por generaciones y cristalizada en la tradición, sea capaz de permitirse la distancia que habilite la aparición de la pregunta y, de este modo, haga efectiva la acción del filosofar y se constituya en un intelectual crítico del propio saber que creía detentar. Ponerse en cuestión para poner en cuestión y convertirse así en un sujeto atravesado por la experiencia de la pregunta es una disposición personal e íntima que redundará en su actividad como docente, favoreciendo la distancia en otros, en los alumnos, no sólo sobre los textos sino también con él mismo. En la misma dirección que lo planteara Deleuze en *Diálogos* (1980) cuando sostenía que había que poner todo en una bolsa a condición de que también colocaran al profesor Deleuze en ella.

Este profesor-productor, creador de un momento irrepetible: el de esta clase, con estos alumnos es aquel capaz de advertir la diferencia en la repetición, es el profesor-filósofo que encarna la práctica filosófica en el aula, condición de posibilidad para que los alumnos atraviesen la experiencia de ese gesto irreverente que es la filosofía entendida desde nuestra posición.

En este sentido, un profesor que lejos de internalizar en sus alumnos una imagen de maestro-verdad sea capaz de desplegar una actitud filosófica, imposible de validar, inaprensible al pensamiento pero que, sin embargo, en la experiencia tiene la potencia de provocar la distancia para que surja la pregunta que interpele la verdad recibida de los labios del profesor en la clase. Este profesor habrá contagiado a sus alumnos con esta *actitud filosófica*, de la que podemos decir poco y sin embargo tanto sabemos de su potencia. Justamente, en este momento en que pienso en la actitud filosófica en la escritura como una imposibilidad al pensamiento encuentro dos atributos que se le adjudican a la duda cartesiana que podrían corresponderle también a la actitud filosófica: ser al mismo tiempo hiperbólica y radical.

Por ello, la enseñanza de la filosofía resulta paradojal porque en el mismo momento en que se pretende enseñarla y se la estabiliza dotándola de un sentido unívoco, se suprime aquello que le es propio, el gesto interrogativo, el carácter controversial, la dimensión deliberativa. Sin embargo, es esta misma situación la que otorga toda la potencia a pensar su enseñanza y abre otra serie de interrogantes, por ejemplo, una filosofía que adopta este sentido en la enseñanza, ¿es enseñable? ¿La experiencia de pensamiento puede transmitirse o es intransferible? ¿Puede ser una experiencia colectiva o se vive individualmente? ¿Cuándo podríamos decir que 'pasó' filosofía en una clase?

¿Práctica filosófica o sólo pensamiento?

El filosofar en el aula motiva volver a estas preguntas aunque la filosofía misma nos enfrenta con un principio de realidad: se la enseña, se la transmite, se la hace con otros, hay clases de filosofía, está institucionalizada, se la presenta en programas, se la vuelve objeto de divulgación, se le atribuyen modelos formales para su enseñanza. Todo esto conlleva la presencia de un pensamiento que se enseña, que se transmite, que se conforma con otros, que es el motivo de la clase de filosofía, que ocurre entre paredes reglamentadas, que se sistematiza en programas, que se envasa en formatos atractivos para su divulgación, que se estructura en modelos para ser enseñados. Es precisamente en esta descripción en donde se

puede señalar un atributo que le confiere especificidad a la filosofía y la particulariza en un tipo de práctica reflexiva especial respecto al pensamiento en general. La práctica de la filosofía es paradojal mientras que el simple pensamiento no lo es. La pregunta filosófica misma es paradojal. Intentamos pensar lo impensable y los filósofos son figuras paradojales y los profesores filósofos cuando ejercitan el filosofar pensando desde adentro la tarea son paradojales y paradojales son los alumnos contagiados de actitud filosófica en diálogo intempestivo con el saber recibido de parte del profesor.

Pensando en el ámbito de la enseñanza, el filósofo J. Derrida (1990, p. 511-524) fue quien puso en consideración siete antinomias que él percibía en la institución de la filosofía. En una carta que denominó «Las antinomias de la disciplina filosófica», enviada al Colloque *Rencontres École et Philosophie* en la Universidad de París X en octubre de 1984 sostuvo que de ellas devienen un conjunto de problemas propios del campo de la enseñanza de la filosofía que resultan relevantes a la hora de pensar filosóficamente la formación de profesores. Siguiendo el análisis de las mismas que hace Walter Kohan (2008) tomaremos una de las consecuencias que se extrae de las antinomias de Derrida la que afirma que una comunidad filosófica deseable es aquella que no niega esas antinomias, sino que piensa lo que puede surgir a partir de ellas. En ella se retrata un elemento esencial de una actitud filosófica: ¿qué podemos esperar, aquí y ahora, de esa práctica paradojal, imposible y necesaria que es la enseñanza de la filosofía? Una comunidad filosófica que merezca ese nombre hace de sus condiciones paradójicas una oportunidad para pensarse a sí misma.

Formar en la paradoja

Por todo lo que venimos sosteniendo, la formación docente para filosofar con niños no puede ser más que práctica. Resultará de poner en acto la potencia interior y compartirla con otros en un ida y vuelta que tendrá efectos. En algún caso, producirá una trama única imposible de ser transmitida aunque continúe pensándose a sí misma en la soledad de la escritura. Escritura de experiencia que generará otra experiencia, la del diálogo con nosotros mismos motivados por

los ecos de las voces de otros que aún resuenan. «No sé cómo me contaminé con esto», «no sé por qué estoy haciendo estas preguntas», «cómo es que ahora veo las cosas desde otro punto de vista», «cómo fue que se me dio vuelta la cabeza», son algunas de las expresiones que escuchamos terminado un curso de capacitación o un taller de reflexión. Dan cuenta de una transformación, expresan una seguridad de la inseguridad. Los docentes se sienten transformados por una práctica colectiva de formación en donde la suspensión provisoria del juicio tiene más entidad que una frase contundente. Queda trazado el camino para la investigación que colaborará con la generación de un estilo de pensar propio pero que a la vez deudor del pensamiento de otros.

Presupuestos epistemológicos y políticos

Ahora, ya realizado este ejercicio de pensamiento a partir de mi práctica docente, de este filosofar en la educación, quisiera postular la necesidad de hacer conciente otra de las paradojas que le dan sentido al acto de enseñar con la finalidad de hacer visibles los límites de sus buenas intenciones[26]. Este juego de las preguntas tal vez tenga una única consecuencia: volvernos concientes de los supuestos que la *educación-respuesta* guarda para poner resistencia a la *educación-pregunta*. Y sin dudas es así por ese mandato constitutivo de la educación que se sintetiza en su función de transmitir contenidos o, lo que es lo mismo, verdades. La *educación-verdad* transforma a la pregunta dotándola de un sentido extraño. La presencia de la pregunta da cuenta de la ignorancia y, al mismo tiene de la necesidad de reducirla. En la *educación-respuesta*, una pregunta en labios del docente dirigida a un alumno no expresa ignorancia, todo lo contrario, presupone un saber en el maestro que buscará confirmar en el alumno. Y asimismo, la pregunta que el alumno hace al docente da cuenta de su ignorancia que se pretende reducir cuando en boca del maestro alumbre el conocimiento. Nos es posible pensar este problema porque, en primer

26 Se trata precisamente de una idea que fuera enunciada por Rancière (2003) para justificar por qué volver a pensar en Jacotot en el siglo XXI.

lugar lo hemos explicitado, identificamos tensiones. La explicitación de este entramado resulta condición de posibilidad para preguntarnos por el tipo de compromiso político que esta *educación-verdad* tiene con los que vienen llegando. Porque es por ellos que la presencia del *profesor-verdad* cobra sentido y, sin embargo, es contra ellos, profundizando la dependencia y la desigualdad que transita en la tarea. Paradojas que nos asaltan toda vez que nos disponemos a pensar radicalmente la educación. Paradojas sobre las que hay que insistir, imposibles /posibles que hay que permitirse pensar.

El problema de la validación de la práctica filosófica

Si se considera la cuestión de la validación para la práctica filosófica desde la perspectiva cuantitativa, que refiere a lo medible y cuantificable, obviamente la respuesta es no. ¿Cómo calificar, validar, medir, clasificar la experiencia que tiene lugar en una clase en la que desplegamos la actividad de filosofar y en la que hemos avalado y hasta promovido la aparición de tensiones y paradojas para seguir forzando al pensamiento a seguir en la senda infinita? Pero, si la cuestión de la validación de una práctica filosófica, es concebida desde la perspectiva cualitativa es posible que con la disposición y compromiso de los participantes pueda llevarse a cabo. Para poder poner en práctica esta perspectiva pienso que volver a los escritos sobre evaluación de Angélica Sátiro de fines de los '90 invita a pensar que el momento de la evaluación puede ser considerado como un espacio en el que, además, se produce un aprendizaje. Esta idea siempre me resultó atractiva para seguir pensando este sensible y delicado problema de nuestra práctica docente.

La recepción de Lipman en nuestro trabajo

Conocí la obra de Matthew Lipman en una conversación informal con Walter Kohan en un bar de Buenos Aires. En un primer momento, lo que llamó mi atención no fue tanto la idea de Filosofía con Niños sino la figura del profesor de filosofía Matthew Lipman. Un docente universitario que tuvo la capacidad de mostrarse ante sus contemporáneos como un *profesor-productor* que, preocupado por

los problemas de aprendizaje de sus alumnos, asumió la tarea de pensar las causas de esas dificultades. El profesor-filósofo encontró una tensión y se dispuso a pensarla críticamente valiéndose de la filosofía que conocía. No buscó saber más, no salió a investigar más filosofía para resolverla, sino que creó con ese saber preconcebido un recurso literario sostenido por invisibles hilos lógico-filosóficos. Más adelante, estructuró un conjunto de actividades para acompañar a aquellos docentes que quisieran poner en acto este recurso. Un plan de trabajo para la práctica conformado fundamentalmente con planes de discusión y ejercicios de estimulación crítica. Un libro que, pretendía Lipman, lejos de obligar a seguirlo a raja tabla, en manos del docente, modeliza. De esta manera, el *profesor-productor* diseñó una obra vasta y compleja pensada desde su formación académica. Sin embargo, quedaba algo por descubrir: al profesor Lipman exponiendo las convicciones educacionales, estéticas y políticas que lo habitaban a la hora de pensar Filosofía para Niños. Estas convicciones fueron desarrolladas en *La filosofía en el aula* (1980), la declaración de principio en la que expuso los fundamentos que sostienen su andamiaje didáctico. Con este gesto, el *profesor-productor* presenta lo que, a mi juicio, puede ser considerada una filosofía en la educación. Esto es lo magnífico del profesor Lipman, su vocación no sólo por construir desde la filosofía una idea para la práctica, sino también, de presentar las cuestiones de fundamento que la sostienen. Una obra, hasta donde conozco, sin precedentes.

Sin embargo, sabemos que las posturas filosóficas en la enseñanza de la filosofía guardan paradojas. Lipman no es una excepción y, a mi juicio, allí es donde radica toda su potencia y relevancia. Porque nos permite seguir pensando, explorando tensiones, que lejos de inmovilizarnos producen nuevas ideas.

En línea con lo antedicho, quisiera plantear una paradoja que surge de pensar la figura del profesor Lipman, paradoja que, por otra parte, creo convive en los enseñantes de filosofía que asumen su tarea a la manera de Lipman. Esto es ser un *profesor-productor* formado en la filosofía, en el sustantivo propiciando en el aula el filosofar, el verbo. Lo que redunda en la siguiente situación por todos experimentada: un filosofar en el aula que invisibiliza, por definición, la formación en el sustantivo, sustantivo que estuvo visible,

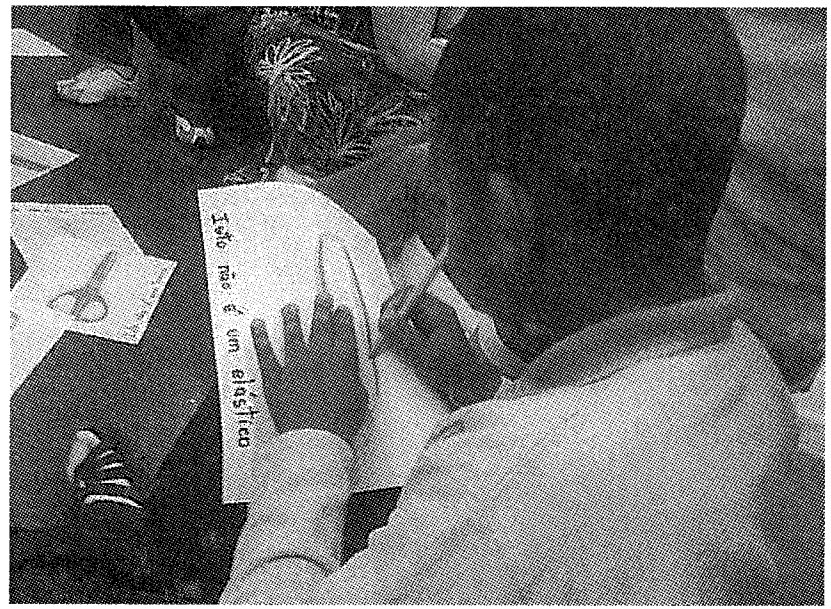
absolutamente presente a la hora de seleccionar y producir el material para el aula y que estará implícito, sin manifestarse ante los alumnos, en la práctica dialógica en donde se realiza el verbo, el filosofar.

Lipman puso una idea en el mundo y lo hizo desde su biblioteca y desde su práctica docente. Lo hizo desde sus saberes, desde lo que conocía. Pero, como toda idea en el mundo, sale a dialogar con otras ideas, es decir, con múltiples bibliotecas y experiencias de aula. Así, el filosofar con niños en algunos se transformó en un credo, en otros en fuente de inspiración crítica. El propio *profesor-productor* que dispuso de la filosofía que conocía para resolver una tensión, generó una nueva tensión, una paradoja. Filosofía para Niños adoptó la forma de un Programa al mismo tiempo que se consagró como una concepción a ser revisada críticamente. Como toda filosofía en la educación que dialoga con la experiencia de lectura siempre atravesada por la subjetividad encontró la voz crítica. El talón de Aquiles de la obra de Lipman fue el hecho de haber convertido a la filosofía en programa, en un modelo, en un dispositivo. Lo que para muchos constituye algo valioso, el dispositivo para dar clase, para otros es su debilidad.

Evidentemente, Lipman fue un innovador que creyó que era posible invitar a los niños a compartir la experiencia de la filosofía y que era deseable difundir esta invitación entre los adultos para que participen y construyan esta experiencia inédita en la enseñanza de la filosofía que es el encuentro con la infancia. Habrá que seguir trazando caminos de reflexión con los que vienen llegando a ser maestros de esta paradoja —felizmente interminable— que es la filosofía en la educación.

Capítulo IX

En Caxias, ¿la filosofía des-encaja?



Para mí, la filosofía es una cosa muy importante en mi vida, porque cuando comencé, yo era muy tímida, no hablaba nada. Pero con el tiempo, fui cambiando y ahora hablo todo el tiempo. Participo del asunto.

En la filosofía, cualquier cosa se vuelve un debate, de una simple palabra creamos varios adjetivos, tiempos, lugares. Aprendemos muchas cosas, palabras diferentes. No existen palabras para describir la filosofía. ¡Yo amo filo!

Ester Pereira Bento

En Caxias, ¿la filosofía des-encaja? Filosofar, experiencia de pensamiento y creación

Danilo Augusto Santos Melo

La filosofía tiene una edad, nació hace mucho tiempo, hace cerca de 2.600 años, y desde entonces la conocemos frecuentemente por su apariencia adulta, bien constituida, acabada en sus autores y respectivas doctrinas y conceptos. Entrar en relación con la filosofía por sus aspectos ya constituidos no es tan fácil, ya que tenemos que, a partir de algún punto de contacto con ella, remitirnos al contexto histórico en que un concepto o pensador formuló su pensamiento para que podamos «comprender» la complejidad de sus ideas. Lo que quiero decir es que esa forma de relación nos induce a adquirir un saber ya hecho, «adulto», y a tornarnos capaces de reproducirlo de manera más o menos abarcadora.

Pero, ¿y la infancia? ¿La filosofía no tiene una infancia? ¿Cada pensamiento, cada concepto no tienen, ellos mismos, una infancia que los ligue con todos los demás, de todas las épocas? Si pensamos que la historia de la filosofía «adulta» puede ser percibida como un juego de encaje entre las doctrinas que se suceden, retomando o alejándose unas de las otras, pero siempre conectadas, la infancia que las atraviesa consistiría en un desencaje continuo de los saberes e ideas ya concebidas, como el desarmarse de un Lego que posibilita otras maneras de pensar, es decir, un desencaje que permite que se críe un pensamiento y se haga adulto, pero que también pueda transformarse después de constituido.

Es otro el desafío cuando se pretende encajar una relación con la filosofía a partir de su infancia. Se trata, de hecho, de una relación paradójica, ya que se busca un *encaje* por el *desencaje*. El desafío es aún mayor cuando se piensa que la introducción de ese espacio en una escuela municipal de Duque de Caxias no les enseñará a sus alumnos un saber históricamente consolidado y que ellos podrían aprender algo que viene siendo producido hace más de 2000 años.[27] Así, si fuéramos capaces de encajar a la filosofía en la escuela a través de su infancia, tendremos que sustentar la paradoja de enseñar a «desaprender», a desencajar los modos de pensar, de percibir y de sentir que ya poseen de modo sedimentado, adultos y niños, maestros y alumnos.

Llamemos a ese desencaje producido por la infancia de la filosofía «experiencia del pensamiento», y entonces veremos que hay una diferencia importante entre saber y pensar. El saber presupone un conocimiento ya hecho que podemos adquirir, «aprender» y reproducir, que es elaborado por otro y no por nosotros mismos en el momento en que lo «aprendemos». Pensar, por otra parte, es una experiencia que se hace en el límite de los saberes, es decir, en el límite del no saber, cuando todo el conocimiento que poseemos no nos es suficiente para comprender una situación o resolver un problema. De ese modo, pensamos en ese límite en que se sabe alguna cosa, pero no se sabe mucho, pensamos en esa infancia que es la experiencia en la que algo se inicia y para la que los puntos de referencia que poseemos no sirven más de apoyo.

Pero ¿quién quiere habitar ese límite del no saber? Y ¿cómo hacer encajar esa experiencia de desencaje de nuestros conocimientos en una escuela, que es el lugar «por excelencia» de la adquisición del saber? Tarea paradójica de la infancia de la filosofía, que encuentra muchos obstáculos de orden afectivo, burocrático y político en las

27 El autor juega, ya desde el título y a lo largo de todo el texto, con la pronunciación que iguala, en portugués, la palabra caixa, encaixar, desencaixar, [caja, encajar, desencajar] con el nombre del municipio Caxias. Además, aprovecha la utilización corriente del término encaixe para adjetivar el tipo de juegos infantiles que en español se suelen llamar «de encastre», aquí optamos por la palabra encaje para intentar mantener la referencia, en primer lugar, al verbo, entendiendo que el juego de encastre es de todas formas significado. [N. de Trad]

escuelas del municipio de Duque de Caxias en que ese proyecto de extensión del *Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância* (NEFI), de la *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* (UERJ), se ha realizado. Ese proyecto también ha tenido muchos éxitos, si es posible decir que algún «objetivo» esperado ha sido conquistado en esas experiencias de pensamiento, sobre todo en relación con los alumnos. Ellos no salen de las experiencias de pensamiento con un nuevo conocimiento formado, adquirido por la reflexión y asegurado por los profesores de filosofía, pero tienen la posibilidad de entrar en contacto con la infancia del pensamiento que les enseña que los saberes son siempre parciales, y, por tanto, pasibles de ser cuestionados; es decir, por medio de interrogaciones los alumnos son llevados a desencajar sus conocimientos desde el punto final en que ellos supuestamente habitaban y pasan a darles movimiento a través de las comas, los paréntesis y los puntos suspensivos. En ese recorrido moviente no se llega a un punto final y se aprende que el conocimiento que es alimentado y creado por el pensamiento no tiene punto de llegada, o mejor, que los saberes no son definitivos, que nada de lo que sabemos, sentimos y percibimos es fijo y de una vez por todas, sino que fue creado en nosotros y/o por nosotros a partir de nuestras experiencias cotidianas. Se trata, por tanto, de «llegar a la infancia», a esa experiencia moviente del pensamiento a través de la que encontramos el cambio.

Pero, ¿qué cambia? Cambiamos nosotros mismos y el mundo que cada uno de nosotros conoce, simultáneamente. Cambia la subjetividad y el medio que a ella se asocia, en un movimiento recíproco de variación que nos permite percibir que ambos están ligados indisociablemente. Cambios fácilmente palpables que acontecen en esas experiencias y que nos son relatados por los maestros y por los padres de los alumnos, en la escuela y en sus casas, experiencia que gana el lado de afuera de los muros de la escuela y de la casa, que hace crecer al mundo al mismo tiempo que se puede ver, sentir y pensar siempre de modo diferente del que estamos acostumbrados en nuestro día a día. Y no se trata de tornarse más inteligente o más «perspicaz», sino tal vez de tornarse más creativo y más liviano, o menos previsible y menos rígido frente a las experiencias. Se trata entonces de un cambio en el modo en que cada uno se coloca frente a la propia vida... ¿una salud?

Parece que nos perdimos, ¿ahora estamos hablando de subjetividad y vida? ¿Caímos en otro campo del saber, en el de la sicología? ¿Qué tiene eso que ver con la Filosofía y su enseñanza? Y la educación, ¿no hablamos más de ella? ¿¿¿¿Qué ocurrió en esa deriva entre encajes y desencajes de los saberes????

¡Ah, la infancia! Todo comienza a cambiar cuando se llega ahí. Si el recorrido que trazamos hasta aquí nos permitió llegar a la infancia por la filosofía, a través del desencaje de los conocimientos sedimentados por la experiencia común, percibimos ahora que ella no le pertenece, sino que es apenas uno de los campos atravesados por ella, así como la sicología y la educación, y su acceso nos posibilita experimentar una especie de disolución de las fronteras que separan esos campos de conocimiento. La infancia es transdisciplinaria, ella no pertenece a una especialidad, y su acceso nos permite transitar por un plano en que los campos del saber se componen en vez de ser recortados por sus límites parciales. Experiencia de la inmanencia, la infancia no presupone un progreso o una evolución para ser accedida, sino una «involución creadora» que nos pone en contacto con el *élan* de la vida, es decir, con el movimiento por el cual nos diferenciamos de nosotros mismos. Los dispositivos para llegar a la infancia son innúmeros, pueden provenir de diversos lugares (libros infantiles y de arte, objetos, material de dibujo, ensalada de frutas, textos de filosofía y de literatura, películas, etc) y poseer diferentes pretextos (filosóficos, educacionales, terapéuticos...), siempre que nos permitan conectarnos al movimiento de creación que tiene lugar en los variados campos de la experiencia.

Volvamos a Caxias y a los encajes de la infancia de la filosofía. Los talleres con los niños producen frecuentemente experiencias de pensamiento en que el filosofar se expresa de modo palpable al punto de crearse cuestionamientos bastante cercanos a los de los pensadores de la filosofía «adulta». Recuerdo, por ejemplo, un taller en que se utilizó el libro *Esto no es*, de Alejandro Magallanes. En ese libro son presentadas imágenes de objetos comunes como la tijera, un caucho, una piedra, una abrochadora, un tornillo, etc, y en la siguiente parte se dice, por ejemplo: «esto no es una tijera, ¿esto es?»; y, entonces, los niños debían crear algo a partir de la tijera o de otro objeto con el uso del material de dibujo. Así, el tornillo se volvió una mariposa o la

tijera una bailarina, a partir de la imaginación creadora de los niños. En fin, después de las innúmeras experiencias de desencaje de los sentidos y significados de los objetos comunes, y de la consiguiente creación de nuevos sentidos y formas, tuvo lugar un diálogo sobre lo que había pasado allí con los niños. Después de muchas conversaciones, un niño de aproximadamente doce años, dijo que había escrito algunas cosas que había pensado durante el taller. El maestro le preguntó si le gustaría leer su texto y el niño aceptó en seguida. Era sobre el tiempo, un cuestionamiento del tiempo del reloj, sobre el tiempo medido en unidades estables (segundo, minuto, hora, día, mes, año...). A pesar de parecer y decirse confuso, el niño se preguntaba por qué él no podía aprehender el instante presente en su cabeza, por qué el presente siempre se le escapaba. Entonces él comparaba el tiempo del reloj, en que los segundos podían ser fijados brevemente por la aguja o por el número digital, con ese tiempo que se escapaba en su cabeza y no se dejaba fijar en un momento.

Lo que pasaba allí era un desencaje por cuenta propia de algo que nos es común y habitual, la medida del tiempo en unidades distintas y fijas, y las cuestiones que fueron apuntadas por ese niño acerca del tiempo me hicieron percibir la cercanía con los problemas que dieron origen a la filosofía de la duración de Henri Bergson. El punto de partida del pensamiento de ese filósofo consiste precisamente en darse cuenta de que el tiempo que el hombre hizo convencional para guiar su conducta utilitaria es espacializado, es decir, determinado por referenciales fijos e inmóviles en sí mismos y que se yuxtaponen unos después de los otros, como, por ejemplo, los intervalos que separan y yuxtaponen los segundos, los minutos y las horas, y sobre los cuales se desplazan las agujas de un reloj. Del mismo modo, en Física el tiempo es determinado por la velocidad de un móvil que se desplaza en un espacio, es decir, si tenemos un espacio fijo E (compuesto por unidades de medidas fijas: milímetro, centímetro, metro, kilómetro...) y un móvil en una velocidad constante V, podemos calcular el tiempo en que éste sale de una posición inicial S y llega a una posición final S' a partir de su velocidad media. (Ese cálculo puede ser hecho a través de la fórmula $Vm = \Delta S/\Delta t$).

Las cuestiones que proceden de esa comprensión son apuntadas por Bergson más o menos así: ¿qué es el tiempo en sí mismo, o sea,

cuándo no está sometido al espacio? O mejor, ¿en qué consiste el tiempo cuando no está determinado por los intervalos espaciales que nos sirven cotidianamente para medirlo? Y, finalmente, ¿cómo comprender el pasaje del tiempo sin subordinarlo al espacio? Frente a esos interrogantes, la filosofía bergsoniana se origina como un esfuerzo por pensar qué es el tiempo como continuidad indivisible y heterogénea, es decir, como duración. Y Bergson encuentra ese modo de pensar el tiempo al analizar, en un primer momento, el movimiento continuo y variable de su propia consciencia. El tiempo de la consciencia es una pura continuidad, y ningún punto o imagen puede ser aprehendida fijamente sin que otras imágenes se introduzcan ahí, de manera que no podemos parar o dividir el flujo de nuestra consciencia, por más que nos esforcemos. Ahí está la intuición del tiempo como «Duración» continua de la filosofía de Bergson, que tiene en su infancia el mismo desencaje al que puede acceder el niño de la escuela Pedro Rodrigues do Carmo, en el municipio de Duque de Caxias, en un taller de Filosofía con Niños promovido por el NEFI.

El proyecto de extensión «Em Caxias, a filosofia en-caixa?» logra, desde la perspectiva que pretende producir una intervención transformadora a partir de dispositivos filosóficos, suscitar en los niños que participan de sus experiencias una transformación cualitativa significativa, tanto en lo que respecta a la propagación de un interés cuestionador hacia las demás materias y que llama la atención de los demás maestros, como a su comportamiento fuera de la escuela, sobre todo en sus casas, donde los padres se asombran con el cambio en la forma de argumentar y preguntar de sus hijos. Los testimonios de los maestros y de los padres de los niños afirman la importancia de los talleres de filosofía en la escuela a partir del cambio en el comportamiento de los alumnos. Sin embargo, ¿puede preguntarse si los niños se volvieron más inteligentes, en el sentido de saber dar respuestas a las cuestiones o problemas sugeridos por ellos mismos o por los maestros y los padres? La respuesta no es necesariamente positiva, pues esa no es la cuestión que le interesa al proyecto, aunque le interese a la escuela. Entonces, ¿podríamos esperar que los niños se vuelvan filósofos y empiecen a escribir sobre sus ideas y a crear conceptos? Tampoco es esa la cuestión. ¿Qué ocurre con los alumnos si ellos no adquieren un saber formado y no descubren en sí

mismos un don que podrán seguir como profesión? ¿Qué cambió en ellos que no podemos precisar muy bien? Una respuesta un poco poética se nos ocurre: el aire. Un aire fresco que revela el pasaje de la infancia en sus maneras de pensar, sentir y ver, una ráfaga de aire que trae una ligereza y les permite desplazarse de los sentidos ya establecidos que los maestros, la escuela, los padres, los amigos, en fin, que el mundo ya organizado les ofrece cotidianamente.

Potencia de la filosofía cuando se encaja en la escuela pública, haciendo emerger la infancia del pensamiento que transforma la subjetividad de alumnos y maestros, transformando el aire en las clases de filosofía, aire fresco que alcanza otras clases y llega hasta los hogares, ráfaga de aire que se hace sentir a lo lejos y hace sentir el mundo de un modo diferente al habitual. Entusiasmo del NEFI con la implantación del proyecto «Em Caxias, a filosofia en-caixa?» que hace encajar la infancia de la filosofía en la enseñanza fundamental del municipio de Duque de Caxias y promover el desencaje de la «voluntad de saber» escolar, a favor de una experiencia del pensamiento que se lanza en la creación de otros modos de pensar, ver y sentir de los niños. Compromiso de los maestros de las escuelas públicas que participan en esta audaz experiencia que transforma sus vidas y hace crecer la dedicación por la enseñanza. Belleza en el encuentro de la Filosofía con la Educación, cuando la universidad va a la escuela.

Sobre los autores

Laura Agratti es profesora de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
E-mail: lagratti@isis.unlp.edu.ar

Mirella Fant es directora de la escuela Joaquim da Silva Peçanha, Duque de Caxias.
E-mail: mirellafant@ig.com.br

Giuseppe Ferraro es profesor de la Universidad Federico II de Napoli, Italia.
E-mail: ferraro@unina.it

Vanise Dutra Gomes es maestra en la escuela Joaquim da Silva Peçanha, Duque de Caxias.
E-mail: vanisedutragomes@gmail.com

Walter Omar Kohan es profesor titular de filosofía de la educación en la Universidad del Estado de Río de Janeiro.
E-mail: wokohan@gmail.com

Adelaíde Léo es maestra en la escuela Pedro Rodrigues do Carmo, Duque de Caxias.
E-mail: adelaidecleo@yahoo.com.br

Marcos Antônio Lorieri es profesor en la Universidad 9 de Julio, UNINOVE, São Paulo.
E-mail: lorieri@sti.com.br

Danilo Augusto Santos Melo es doctor en memoria social por la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO).
E-mail: danilaugusto@yahoo.com.br

Juliana Merçon es investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México.
E-mail: julianamercon@gmail.com

Solange Noronha es directora de la escuela Pedro Rodrigues do Carmo, Duque de Caxias.
E-mail: srnoronha@yahoo.com.br

Beatriz Fabiana Olarieta es doctoranda en educación en la Universidad del Estado de Río de Janeiro.
E-mail: olarietaf@hotmail.com

Rita Pedro es doctoranda en filosofia por la Universidad de Lisboa, Portugal.
E-mail: philozenfants@yahoo.fr

Corina Salas es licenciada en filosofía por la Universidad Central de Venezuela.
E-mail: coricori18@gmail.com

José Ricardo Santiago es maestro en la escuela Barão do Rio Branco, Duque de Caxias.
E-mail: o_pedagogo@hotmail.com

Jason Wozniak es doctorando en filosofía de la educación en el Teachers College, Columbia University.
E-mail: jtwoz@yahoo.com

Referencias bibliográficas

Se incluyen aquí las referencias de todos los capítulos.

ARENDT, HANNAH (1977). *The Crisis in Culture.* Between Past and Future. New York, Penguin.

BARROS, MANOEL (1993). Uma didática da invenção, *O Livro das Ignorâças.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

——— (1999). *Exercícios de ser criança.* Rio de Janeiro, Salamandra.

——— (2010). *Memórias inventadas.* As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo, Planeta.

BERGSON, HENRI (1976). *El pensamiento y lo moviente.* Trad. H. García. Madrid, Espasa-Calpe.

——— (1999). *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia.* Salamanca, Sígueme.

——— (2006). *Materia y Memoria.* Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu. Trad. Pablo Ires. Buenos Aires, Cactus.

——— (2012) «El recuerdo del presente y el falso reconocimiento». In: *La energía espiritual.* Trad. Pablo Ires. Buenos Aires, Cactus.

BIOY CASARES, ADOLFO (1999). *De las cosas maravillosas.* Buenos Aires, Temas.

CASTRO, EDGARDO (2011). *El vocabulario de Michel Foucault.* Buenos Aires, Siglo XXI. 2a. ed.

DELEUZE, GILLES; GUATTARI, FELIX (1993). *¿Qué es la filosofía?* Trad. Thomas Kauf. Barcelona, Anagrama.

DELEUZE, GILLES; GUATTARI, FELIX (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia.* Trad. José Vázquez Pérez y Umbelina Larraceleta. Valencia, Pre-textos.

DELEUZE, GILLES; PARNET, CLARICE (1980). *Diálogos*. Trad. José Vázquez Pérez. Valencia, Pre-textos.
DELEUZE, GILLES (1986). *El Bergsonismo*. Trad. Luis Ferrero Carracedo. Madrid, Cátedra.
——— (1989). *Proust y los signos*. Trad. Francisco Monge. Barcelona, Anagrama.
——— (2002). *Diferencia y Repetición*. Trad. María Silvia Delpy y Hugo Beccacece. Buenos Aires, Amorrortu.
DERRIDA, J. *et al.* (1986) *La grève des philosophes. École et philosophie*. Paris, Osiris.
DERRIDA, JACQUES (1990). *Du droit à la philosophie*. Paris, Galilée.
——— (2000). *La hospitalidad* (con Anne Dufourmantelle). Trad. Mirta Segoviano. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
EZLN (1996). *Documentos y comunicados*. México, ERA.
——— (2005). *Cartas y comunicados 1994-2005*. Disponible en www.enlacezapatista.ezln.org.mx
FERRARO, GIUSEPPE (2000). *La filosofia spiegata ai bambini*, Napoli, Filema.
——— (2011). *La scuola dei sentimenti*. 2° ed. Napoli, Filema.
FOUCAULT, MICHEL (1986). *Historia de la sexualidad II*. El uso de los placeres. Trad. Martí Soler. México, Siglo XXI.
——— (1994). *Dits et Écrits*. Vol. I-IV: 1954-1988. Paris, Gallimard.
——— (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
FREIRE, PAULO (1994). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Paz e Terra.
FREUD, SIGMUND (1896a). «La herencia y la etiología de las neurosis». En: FREUD, SIGMUND. *Obras completas*. Vol III. *Primeras publicaciones psicoanalíticas* (1893-1899). Buenos Aires, Amorrortu.
FREUD, SIGMUND (1895). «Proyecto de psicologia». En: FREUD, SIGMUND. *Obras completas*. Vol. I. *Publicaciones prepsicoanalíticas y manuscritos inéditos em vida de Freud (1886-1889)*. Buenos Aires, Amorrortu.
GALLO, SÍLVIO (2008). *Deleuze e a educação*. 2° ed. Belo Horizonte, Autêntica.
GINZBURG, CARLO (2001). Making It Strange: The Prehistory of a Literary Device. In: _____. *Wooden Eyes: Nine Reflections on Distance*. Trad. Martin Ryle e Kate Soper. New York, Columbia University Press.

GUMBRECHT, HANS ULRICH (2004). *Production of Presence:* What Meaning Cannot Convey. Stanford, Stanford University Press.
HADOT, PIERRE (1995). *Philosophy as a Way of Life*. Trad. Michael Chase. Malden, Blackwell Publishing.
——— (2004a). *What is Ancient Philosophy?* Trad. Michael Chase. Cambridge, Belknap Press.
——— (2004b). *Exercises spirituels et philosophie antique*. Paris, Albin Michel.
——— (2006). *The Veil of Isis*. Trad. Michael Chase. Cambridge, Harvard University Press.
——— (2009). *The Present Alone is our Happiness*. Trad. Marc Djaballah. Stanford, Stanford University Press.
KEATS, JOHN (1935). *The Letters of John Keats*. New York, Oxford University Press.
KENNEDY, DAVID (1997). «Las cinco comunidades». In: KOHAN, WALTER O.; WAKSMAN, VERA (Orgs.) *¿Qué es filosofía para niños?: ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.
KOHAN, WALTER O. (2003). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona, Laertes, 2003.
——— (Org., 2005). *Ensino de filosofia:* perspectivas. Belo Horizonte, Autêntica.
——— (2007a). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires, Libros del Estante.
——— (2007b). *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte, Autêntica.
——— (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
KOHAN, WALTER O.; LEAL, BERNARDINA; TEIXEIRA, ÁLVARO (Orgs., 2000). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis, RJ, Vozes.
KOHAN, WALTER O.; WAKSMAN, VERA (2005). *Filosofia con niños*. 2° ed. Buenos Aires, Novedades Educativas.
LARROSA, JORGE (2000). *Pedagogía profana*. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Buenos Aires, Caracas, Novedades educativas, Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

——— (2002). «Notas sobre a experiência e o saber de experiência». *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan.
LIPMAN, MATTHEW (1988). *Philosophy Goes to school.* Philadelphia, Temple University Press.
——— (2001). *Thinking in Education.* Cambridge, Cambridge University Press, 2a. Ed.
MAGALLANES, ALEJANDO (2005). *Esto no es.* México, SM.
MATISSE, HENRI. (2010). *Escritos y consideraciones sobre el arte.* Trad. Mercedes Casanovas. Barcelona, Paidós ibérica
MERÇON, JULIANA (2009). *Aprendizado ético-afetivo.* Uma leitura spinozana da educação. Campinas, SP, Alínea.
MERLEAU-PONTY, M. (1945). *Phénoménologie de la perception.* Paris, Gallimard.
NEFI (2009). *Caderno de Materiais.* Rio de Janeiro, UERJ.
NIETZSCHE, FRIEDRICH (1988). *Fragments Posthumes (Posthumous Fragments)1886-1887,* 7(38), XII Paris, Gallimard.
OLIVEIRA, PAULA RAMOS DE (Org., 2004). *Um mundo de histórias.* Petrópolis, RJ, Vozes.
PAMUK, ORHAN (2002). *My Name is Red.* Trad. Erdag M. Goknar. New York, Knopf. [Edición en Catellano: *Me llamo rojo.* Trad. Rafael Carpintero. Madrid, Alfaguara, 2003].
PLATÓN (1990). *Diálogos.* Vol. I-VII. Madrid, Gredos.
RANCIÈRE, JACQUES (2003). *El maestro ignorante.* Barcelona, Laertes.
RILKE, RAINER MARIA (1949). *The Notebooks of Malte Laurids Brigge.* Trad. M.D. Herter Norton. New York, WW Norton. [Edición en Castellano: *Los cuadernos de Malte Laurids Brigge.* Barcelona, Losada, 2004].
RODRIGUEZ, SIMÓN (2001). *Obra Completa.* Tomos I-II. Caracas, Presidencia de la República.
SANTOS, BOAVENTURA DE SOUZA (2009). *A crítica da razão indolente:* contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez.
SHKLOVSKY, VICTOR (1987). «El arte como artificio», Trad. Ana María Nethol. In: Todorov, Tzvetan. *Teoría literaria de los formalistas rusos.* México, Siglo XXI.
SZYMBORSKA, WISLAWA (2005). *Paisaje con grano de arena,* Trad. Ana María Moix y Jerzy Wojciech Slawomirski. Lumen, Barcelona.

TODOROV, TZVETAN (1981). *Introducción a la literatura fantástica.* México, Premia.
VEIGA-NETO, ALFREDO (2007). *Foucault e a educação.* 2° ed. Belo Horizonte, Autêntica.
XAVIER, INGRID MÜLLER (2010). *O que significa aprender e ensinar filosofia?* Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.